



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Agrégation interne et Caerpa

Section : Arts plastiques

Rapport de jury présenté par : Christian Vieaux, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, président

Sommaire

Remarques du président

Statistiques de la session 2026

Textes réglementaires

Admissibilité

Épreuve de pédagogie des arts plastiques

Épreuve de culture plastique et artistique

Admission

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

Épreuve professionnelle orale

Annexes

Trois exemples de sujets de l'épreuve orale professionnelle (partie projet d'enseignement)

Éléments bibliographiques et sitographie relatifs à la pédagogie et la didactique en arts plastiques et éducation artistique

Supports d'évaluation

Remarques du président

En tout premier lieu, il m'est agréable de féliciter les lauréats de ce concours exigeant. Mais, il m'importe tout autant d'encourager tous ceux qui n'ont pu être admissibles ou admis. Je les invite à persévérer, à prendre tous les bénéfices possibles de cette expérience de la session 2026, à en tirer positivement des enseignements et à se saisir des conseils que contient ce rapport.

Je remercie le directoire, les deux vice-présidentes, pour le travail accompli afin d'opérationnaliser toutes les étapes de ce concours et pour l'accompagnement dont elles m'ont fait bénéficier.

Ce recrutement ne pourrait avoir lieu sans les membres du jury qui n'ont pas ménagé leur temps et devaient accorder toute la disponibilité requise à chacune des étapes de l'évaluation à conduire. Qu'ils reçoivent ici le témoignage de ma reconnaissance au nom de notre institution éducative.

Je remercie également l'INSPE de Caen pour la qualité de son accueil, la division des examens et concours de l'académie de Normandie (périmètre de Caen) pour son plein soutien administratif et technique, ainsi que l'ensemble des appariteurs qui ont été les garants de la qualité de l'accueil de tous les candidats durant la phase de l'admission.

Cette session confirme le caractère très sélectif du recrutement opéré au regard du nombre d'inscrits, puis de présents et du nombre de postes à pourvoir. Il est à regretter que le CAERPA, du fait des faibles résultats de la majorité des candidats à l'admission, n'ait pas été pourvu de tous ses postes mis au recrutement.

Ces deux concours internes touchent leur cible. Ce sont massivement des professeurs certifiés, et désormais les titulaires de Master MEEF ou d'un autre type de Master, qui sont inscrits, puis lauréats.

Si l'on s'attache à chacune des épreuves, il est possible de dégager quelques caractéristiques prégnantes. Elles ne sont hélas pas toujours positives pour un grand nombre de candidats, qui, pourtant, sont des enseignants aguerris. Globalement, si la maîtrise théorique et culturelle était globalement satisfaisante, la capacité à transformer cette culture en pensée opérationnelle, précise et incarnée a souvent fait défaut.

Les épreuves écrites d'admissibilité révélaient des lacunes méthodologiques récurrentes. En pédagogie des arts plastiques, le jury a pu relever une bonne connaissance des programmes, mais étonnamment dont les contenus concernés étaient peu situés et explicites. L'étude de cas demandée était encore trop souvent négligée, implicite ou, ce qui est plus grave, absente, ce qui alors conduisait à une sévère pénalisation par l'évaluation. Concernant la culture plastique et artistique, la session témoignait d'un manque fréquent de précision lexicale plasticienne. Le traitement du corpus documentaire était souvent trop strictement chronologique ou illustratif, plutôt que transversal et argumentatif, ce qui, pourtant, correspond à une prise de hauteur et à une exigence attendues à ce niveau de recrutement.

Dans l'une et l'autre de ces deux épreuves d'admissibilité, outre les savoirs disciplinaires, il est en effet nécessaire de disposer de la capacité à construire un raisonnement argumentatif structuré, à témoigner d'une rigueur de la démonstration et d'une bonne maîtrise de la langue, tant sur les plans orthographiques que syntaxiques, qui toutefois ne sont pas toujours au rendez-vous chez tous les candidats.

Les épreuves d'admission, comme pour chaque session, ont marqué un écart important entre la pratique et l'oral professionnel, où la moyenne est beaucoup plus basse. En matière de pratique et

création plastiques, si le jury a pu observer une grande diversité de démarches, il devait faire également le constat de fragilités techniques fréquentes. La modalité dite « projet » (présentation visuelle) était très peu exploitée au profit d'une production « achevée » quasi systématique.

L'épreuve professionnelle orale est frappée d'un constat assez général, celui d'une faible opérationnalité des dispositifs d'enseignement proposés. Des problèmes récurrents se sont fait jour : des dispositifs pensés du seul point de vue de l'enseignant (donc trop peu d'attention à ce que feraient réellement les élèves), une difficulté à se projeter sur le lycée pour les enseignants de collège (des formats de séquence de ce cycle sont très souvent projetés à l'identique sur les cycles du pré-bac), une conception de l'évaluation « plaquée » (en conséquence peu intégrée aux apprentissages), une méconnaissance étonnante de la part de professeurs confirmés et déjà titulaires de dispositifs partenariaux (confusions Adage/Pass Culture, DRAC/DAAC, etc.).

- - -

Cette session 2026 clôt un cycle d'ajustements réglementaires relativement limités des épreuves depuis plus de deux décennies. L'arrêté les définissant en cours de publication, au moment où ces lignes sont rédigées, marquera des transformations importantes à compter de la session 2027 :

- La clarification de l'étude de cas dans l'épreuve d'admissibilité de pédagogie des arts plastiques et une meilleure différenciation avec l'épreuve orale professionnelle de l'admission.

Il s'agira de réaliser un écrit réflexif et expert sur des modalités pédagogiques du lycée indiquées dans le sujet. L'oral professionnel devenant de la sorte le moment spécifique d'élaboration par le candidat de l'ensemble de la chaîne pédagogique et didactique d'un projet de séquence.

Cette graduation vise également à accompagner l'entrée des candidats, progressivement de l'admissibilité à l'admission, dans les spécificités de la formation plasticienne au lycée.

- La disparition de la composante partenariale de l'enseignement dans l'épreuve orale professionnelle de l'admission.

Ce choix conduit à octroyer davantage de temps aux enjeux et aux modalités pédagogiques et didactiques qui sont des compétences professionnelles cardinales à évaluer dans un concours interne.

- Une transformation profonde de l'épreuve de pratique et création plastiques.

Considérant que les candidats ont massivement déjà satisfaits à un Capes ayant reconnu leurs savoirs plasticiens, et afin de ne pas redoubler les modalités de l'épreuve de l'agrégation externe dans un temps beaucoup plus limité, la dimension artistique de la pratique sera considérablement renforcée.

Sur la base d'une programmation annuelle, les candidats auront ainsi toute autonomie et pleine responsabilité pour produire et pratiquer, dans un temps long, avant la phase des épreuves orales, dans des conditions relevant pleinement de la pratique artistique personnelle.

À partir de ce processus, ils devront constituer une sélection de trois démarches et projets aboutis, dont il s'agira de témoigner en les restituant et en les documentant, ce qui est en soi une compétence de plasticien et d'enseignant d'arts plastiques, par ailleurs attendue des lycéens dans une moindre mesure.

Ces projets, tels que restitués et documentés, seront le point d'appui d'une épreuve en temps limité suivi d'un entretien. L'épreuve, mobilisant des langages plastiques dans un cadre commun à tous les candidats, touchera à la question plasticienne enseignée au lycée de l'exposition. L'oral réflexif, qui suivra, portera sur les projets personnels aboutis et la production du projet d'exposition.

Ces transformations procèdent d'une actualisation de ce concours. Elles en maintiennent les exigences, tout en proposant des situations stimulantes.

Elles feront l'objet de notes de commentaire et de sujets zéro.

Christian Vieaux,

Président,

Inspecteur général de l'éducation, du sport et
de la recherche.

Statistiques de la session 2026

Agrégation interne

Nombre de postes : 20	Barre d'admissibilité : 11,5/20	Barre d'admission : 11/20
-----------------------	---------------------------------	---------------------------

Taux de réussite

398 inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Taux de réussite (sur présents)
Admissibilité	286	40		14 %
Admission	40		20	50 %

Épreuves d'admissibilité

	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Épreuve de pédagogie arts plastiques	6,86/20	13,20/20
Épreuve de culture artistique	7,83/20	13,70/20

Épreuves d'admission

	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Pratique et Création plastique	10,28/20	12,70/20
Épreuve orale professionnelle	9,28/20	11,30/20

Répartition par sexe

	Inscrits	Nb d'admissibles	Nb d'admis
Femmes	316	38 (soit 12 % des inscrits)	19 (soit 50 % des admissibles)
Hommes	82	2 (soit 2,4 % des inscrits)	1 (soit 50 % des admissibles)

Répartition par profession

Libellé Profession	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Personnel administratif et technique MEN	2	1	0	
Enseignant du supérieur	6	2	0	
Personnel enseignant titulaire fonction publique	66	49	9	5
Personnel de la fonction publique	10	6	0	
Personnel de la fonction territoriale	3	1	0	
Agrégé	3	1	0	
Certifié	301	221	31	15
PLP	3	1	0	
Professeur des écoles	4	4	0	

Répartition par académie

Libellé académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Académie d'Aix-Marseille	18	13	0	0
Académie d'Amiens	13	8	3	0
Académie d'Orléans-Tours	6	6	0	0
Académie de Besançon	1	0	0	0
Académie de Bordeaux	18	10	0	0
Académie de Clermont-Ferrand	10	10	3	1
Académie de Dijon	10	7	3	1
Académie de Grenoble	17	13	4	2
Académie de Guadeloupe	3	3	0	0
Académie de Guyane	6	5	0	0
Académie de La Réunion	9	7	2	1
Académie de Lille	13	11	0	0
Académie de Limoges	4	3	0	0
Académie de Lyon	8	7	1	1
Académie de Martinique	6	4	0	0
Académie de Mayotte	7	6	0	0
Académie de Montpellier	19	11	2	1
Académie de Nancy-Metz	10	6	4	2
Académie de Nantes	24	23	3	2
Académie de Nice	15	11	3	1
Académie de Normandie	25	15	2	2
Académie de Nouvelle-Calédonie	3	1	0	0
Académie de Poitiers	8	7	1	0
Académie de Polynésie Française	5	3	0	0
Académie de Reims	9	6	1	1
Académie de Rennes	13	9	0	0
Académie de Strasbourg	12	8	2	0
Académie de Toulouse	17	8	4	3
Académie de Wallis et Futuna	1	1	0	0
SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	88	64	2	2

Répartition par titres requis

Libellé Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Dispense accordée au titre de : Parent de 3 enfants	7	4	2	0
Doctorat	9	5	0	0
Diplôme Post Secondaire 5 ans ou +	24	16	2	0
Grade Master	16	13	1	0
Enseignant titulaire -ancien titulaire catégorie A	105	78	10	6
Master MEEF	134	94	13	7
Autre Master	84	60	10	6
Diplôme Grande École (BAC+5)	13	11	1	0
Diplôme d'ingénieur (BAC+5)	2	2	1	1
Diplôme classe niveau 7	4	3	0	0

Synthèse

La session 2026 du concours se caractérise par :

- Un déséquilibre de genre marqué en amont (accès à l'admissibilité), mais neutre une fois ce cap franchi;
- Une domination massive des certifiés parmi les inscrits et les admis;
- Des disparités académiques fortes, avec certaines grosses académies produisant peu d'admissibles malgré une forte proportion des inscrits;
- Une cohérence se dessinant entre un profil de formation (Master MEEF, ancien titulaire catégorie A) et un profil de réussite, ces profils dominant les rangs des admis.

Le Master MEEF est devenu le plus gros contingent des inscrits (134). Il produit 13 admissibles et 7 admis, soit 35 % des admis totaux.

Les autres Masters correspondent à 84 inscrits. Ils produisent 10 admissibles et 6 admis.

Les titres plus rares (doctorat, diplôme d'ingénieur, grande école, dispense parent de 3 enfants) concernent de très petits effectifs et ne produisent quasiment aucun admis, sauf le diplôme d'ingénieur (1 inscrit, 1 admissible, 1 admis).

Le concours reste donc structurellement une voie de promotion interne des professeurs certifiés vers l'agrégation, les autres statuts n'y accédant que très rarement.

CAERPA

Nombre de postes : 5	Barre d'admissibilité : 11/20	Barre d'admission : 10,5/20
----------------------	-------------------------------	-----------------------------

Taux de réussite

77 inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Taux de réussite (sur présents)
Admissibilité	59	10		5,9 %
Admission	10		2	10 %

Épreuves d'admissibilité

	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Épreuve de pédagogie arts plastiques	6,79/20	12,60/20
Épreuve de culture artistique	7,91/20	13,60/20

Épreuves d'admission

	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Pratique et Création plastique	7,70/20	9,50/20
Épreuve orale professionnelle	6,80/20	10,50/20

Répartition par sexe

	Inscrits	Nb d'admissibles	Nb d'admis
Femmes	61	9 (soit 14,75 % des inscrits)	1 (soit 10 % des admissibles)
Hommes	16	1 (soit 2,4 % des inscrits)	1 (soit 10 % des admissibles)

Répartition par profession

Libellé Profession	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Maître contr.et agréé rem tit	68	54	10	2
Maître contr.et agréé rem ma	4	3	0	0
Cont et agréé rem instituteur	5	2	0	0

Répartition par académie

Libellé académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Académie d'Aix-Marseille	5	4	0	0
Académie de Besançon	2	2	0	0
Académie de Bordeaux	8	4	1	0
Académie de Clermont-Ferrand	2	0	0	0
Académie de Grenoble	5	4	1	0
Académie de Lille	7	4	0	0
Académie de Lyon	2	2	1	0
Académie de Montpellier	5	5	0	0
Académie de Poitiers	2	2	0	0
Académie de Rennes	6	4	3	1
Académie de Strasbourg	3	2	1	0
Académie de Toulouse	4	3	2	1
Académie de Nantes	10	10	1	0

Académie d'Orléans-Tours	2	2	0	0
Académie de Reims	2	2	0	0
Académie d'Amiens	1	1	0	0
Académie de Nice	3	3	0	0
Académie de Normandie	1	1	0	0
SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	7	4	0	0

Répartition par titres requis

Libellé Titre ou diplôme requis	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Nb. admis
Dispense accordée au titre de : Parent de 3 enfants	1	1	0	0
Doctorat	1	1	0	0
Diplôme Post Secondaire 5 ans ou +	8	7	1	0
Grade Master	10	7	1	0
Master MEEF	14	10	2	1
Autre Master	19	16	5	1
Admis échelle rémunération certifié PLP PEPS	14	9	1	0
Diplôme Grande École (BAC+5)	8	6	0	0
Diplôme classe niveau 7	2	2	0	0

Synthèse

La session 2026 du concours se caractérise par :

- Une impossibilité de pourvoir tous les postes;
- Un déséquilibre de genre à l'admissibilité, mais une parité à la réussite à l'admission.

Le Master (MEEF ou autre) est devenu dominant :

- Autre Master : 19 inscrits (le plus gros contingent), 5 admissibles, 1 admis
- Master MEEF : 14 inscrits, 2 admissibles, 1 admis

Toutes les autres catégories de titres (dispense parent de 3 enfants, doctorat, diplôme post-bac+5, grade Master, admis échelle certifié/PLP/PEPS, diplôme grande école, diplôme niveau 7) n'ont produit aucun admis, malgré des effectifs parfois assez conséquents (échelle certifié/PLP/PEPS : 14 inscrits, 9 présents, 1 admissible, 0 admis).

Textes réglementaires

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

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

Épreuves d'admissibilité

Épreuve de pédagogie des arts plastiques

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

Épreuve de culture plastique et artistique

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

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

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

Épreuves d'admission

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

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

Déroulement de l'épreuve :

a) Projet et réalisation

À partir d'un sujet à consignes précises et pouvant s'accompagner de documents annexes, le candidat élabore et réalise un projet à visée artistique au moyen d'une pratique plastique. Il peut

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

b) Exposé et entretien.

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

Durée de l'épreuve :

- élaboration du projet et réalisation : huit heures;
- exposé (présentation par le candidat de son travail) : dix minutes; entretien avec le jury : vingt minutes. Coefficient 2 ».

Épreuve professionnelle orale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Programme de la session 2026

Épreuve de culture plastique et artistique

Le programme du concours inclut les programmes d'enseignement des arts plastiques au lycée. Ces programmes sont ceux en vigueur l'année du concours. Le candidat mobilise sa connaissance des problématiques, questions, questionnements plastiques, artistiques et culturels induits par les programmes d'enseignement. Il développe et argumente une réflexion disciplinaire, axée sur l'évolution des pratiques artistiques, à partir de l'analyse d'un sujet à consignes précises, composé d'une ou plusieurs questions et d'une sélection de documents.

Les six questionnements plus spécialisés, indiqués ci-dessous, orientent la réflexion à conduire dans la perspective de l'épreuve. Ils permettent d'envisager les évolutions de la création artistique et leurs enjeux, sans limitation historique, dans des aires géographiques et culturelles variées. Ils sollicitent les diverses dimensions de la création artistique en arts plastiques : pluralité de domaines et de langages, variété des pratiques, des démarches et des techniques.

– Un premier groupe de quatre questionnements est lié au champ des questionnements plasticiens et leurs domaines d'étude :

Domaines de l'investigation et de la mise en œuvre des langages et des pratiques plastiques : outils, moyens, techniques, médiums, matériaux, notions au service d'une création à visée artistique

1. La représentation, ses langages, moyens plastiques et enjeux artistiques :

– Relation du corps au dessin : affirmation ou mise à distance du geste, de l'instrument, de la trace..., possibilités ouvertes par les machines, les technologies numériques...

2. La figuration et l'image, la non-figuration :

– Figuration et construction de l'image : espaces narratifs de la figuration et de l'image, temps et mouvement de l'image figurative

3. La matière, les matériaux et la matérialité de l'œuvre :

– Reconnaissance artistique et culturelle de la matérialité et de l'immatérialité de l'œuvre : pratiques sociales, événements, gestes, rites, happenings comme sujets des œuvres et moyens d'expression des œuvres...

Domaines de la présentation des pratiques, des productions plastiques et de la réception du fait artistique : les relations entre l'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur

4. La monstration et la diffusion de l'œuvre, les lieux, les espaces, les contextes : – Contextes d'une monstration de l'œuvre : lieux, situations, publics.

– Un cinquième questionnement porte sur le champ des questionnements artistiques interdisciplinaires :

5. Liens entre arts plastiques et architecture, paysage, design d'espace et d'objet : environnement et usages de l'œuvre ou de l'objet

– Le sixième questionnement est ancré sur le champ des questionnements transversaux :

6. Mondialisation de la création artistique : métissages ou relativité des cultures du monde

Admissibilité

Épreuve de pédagogie des arts plastiques

Préambule

Le présent rapport de jury concernant l'épreuve écrite de pédagogie repose, d'une part, sur les données réglementaires du concours, et, d'autre part, sur les observations et les concertations des membres du jury opérées à partir des écrits des candidats. Bilan de la session 2026, il se conçoit aussi comme un support d'accompagnement à la préparation des candidats.

Ceux-ci sont donc vivement encouragés à lire également avec attention les rapports antérieurs.

Le sujet est consultable en ligne :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18550/download>

Trois constats généraux sur la session 2026 pour mieux se préparer

Défaut d'explicitation

Le jury a pu relever une connaissance globalement satisfaisante des cycles et des programmes du lycée. Néanmoins, ceux-ci sont souvent listés sans explicitation ou mise en perspective des enjeux de formation pour les élèves. En quelque sorte, pourquoi cela est-il enseigné.

Difficulté à rédiger un écrit argumentatif

La qualité de l'expression écrite et la structuration de la forme dissertée ont parfois fait l'objet de réserves. Elles portent sur des difficultés récurrentes à construire un raisonnement progressif et articulé qui, précisément, ne peut être obtenu que par un exercice régulier, préparatoire, à ce type d'écrit discursif.

Non-respect du cadre de l'épreuve

Enfin, le jury alerte sur la non-conformité d'un nombre hélas trop important de copies (4,9 %) ne respectant pas le cadre réglementaire de l'épreuve : soit la séquence n'est pas située en lycée, cycle d'enseignement auquel se réfère pourtant le concours, soit la dimension pédagogique objet même de l'épreuve n'est pas abordée, soit une absence d'étude de cas, bien qu'obligatoire. Ces copies ont été sanctionnées en conséquence par la note de 0,5.

Se préparer

La mise en condition pour cette épreuve implique donc une préparation exigeante et rigoureuse, progressive et régulière. Si elle peut s'envisager comme un rendez-vous avec soi-même et sa pratique enseignante, elle ne s'improvise pas.

Est attendu une lecture fine d'ouvrages théoriques en amont, afin de se décentrer d'un quotidien de l'enseignement des arts plastiques qui peut maintenir les candidats dans un certain impensé de la pratique professionnelle. Pareillement, un ancrage dans l'actualité artistique et didactique est nécessaire afin de convoquer des œuvres de manière fine et argumentée.

Le sujet de la session 2026

Se relier au sujet

« Temps et mouvement de la figuration au service d'une narration »

La « **figuration et construction de l'image** : espaces narratifs de la figuration et de l'image, temps et mouvement de l'image figurative » étaient l'axe du programme du concours retenu pour le sujet de la session 2026. Le sujet était formulé comme suit :

1. « Raconter en mobilisant langages et moyens plastiques – Le temps et le mouvement de la figuration : temporalités et mouvements (réels, suggérés, temps de dévoilement et/ou mouvement du spectateur...) au service d'une narration... ».
2. « En classe de seconde, la situation d'atelier est privilégiée. Le projet de l'élève est central, qu'il soit individuel ou collectif. »

Raconter

« La *narration* est l'acte de langage par lequel on raconte quelque chose, que cet acte soit oral ou écrit, réel ou fictif. Le discours produit par la narration est le *récit* : il porte sur un ensemble d'événements qui constituent l'histoire ou la *diégèse*. »

Par extension, « raconter en mobilisant langages et moyens plastiques » engage une réflexion sur l'une des finalités de la représentation, en l'occurrence la fonction et les modalités – transhistoriques – du récit dans les arts visuels, donc dès lors que la narration ne procède pas des seuls systèmes de la transmission orale ou de l'écrit. De la représentation de l'instant propice d'un événement (Kairos) à la disposition en séquence de différentes temporalités d'un fait, d'une épopée (*Tapisserie de la Reine Mathilde* (entre 1066 et 1083), d'un prodige, d'une réalisation, etc., les exemples ne manquent pas. L'histoire des arts nous informe également des interactions fréquentes entre les langages plastiques et le système linguistique¹.

Il est alors pertinent de considérer l'œuvre plastique comme « *système de signes* » avec des données et des dispositifs qui vont être mobilisés pour donner forme à ce qui est raconté (cf. E. SOURIAU : « ... *un ensemble de faits perceptibles, servant intentionnellement et conventionnellement à évoquer de façon fixe des contenus de pensée, pour communiquer. Le langage est la fonction mentale d'utilisation de tels systèmes* »).

L'extrait de programme était éclairé par des entrées structurantes en portant l'attention sur « le temps et le mouvement de la figuration » afin d'en saisir les enjeux : *temporalités et mouvements (réels, suggérés, temps de dévoilement et/ou mouvement du spectateur...) au service d'une narration...* Il importe donc de maîtriser les terminologies convoquées afin d'en tirer parti et d'explicitier le sens porté.

Situation d'atelier

L'étude de cas, quant à elle, proposait de porter la réflexion sur la situation d'atelier et la place centrale du projet de l'élève (individuel ou collectif), en classe de seconde. Le niveau de classe choisi est à investiguer. Inscrit dans le cycle de détermination, il importe d'énoncer ce qui en détermine les enjeux inhérents.

¹ Nous évoquerons ici, par exemple, les dialogues entre lettrines et images dans l'enluminure médiévale, la présence de supports de l'écrit dans la représentation visuelle (livres ouverts, feuilles, inscriptions sur des éléments d'architecture, etc.). Par ailleurs, de longue date, le langage écrit ou oral est cité, approprié, interrogé par les artistes dans de nombreuses œuvres. La liste en serait très étendue. Nous évoquons ici quelques exemples. *L'Annonciation* (1344) de Ambrogio LORENZETTI ; *Et in Arcadia ego* (1637-38) de Nicolas POUSSIN ; *ABCD* (1923-24) de Raoul HAUSMAN ; *One and Three Chairs* (1965) de Joseph KOSUTH ; *Protect me from what I want* (1983-84) de Jenny HOLZER ; *Rien n'existe pas* (2009) de BEN ; etc.

L'atelier peut être spatialement et procéduralement défini comme un « *local spécialement aménagé en vue du travail technique d'une ou plusieurs personnes. Il n'intéresse l'esthétique que si le travail en question est artistique (atelier de peintre, de sculpteur, de graveur* » (E. SOURIAU). Dans cette dimension, il est nécessaire d'être en mesure de l'étayer par des exemples permettant d'en saisir les récurrences et les évolutions : D. VELASQUEZ, J. VERMEER, REMBRANDT, G. COURBET, E. DELACROIX, A. RODIN, K. SCHWITTERS, C. MONET, C. BRANCUSI, G. OROZCO, A. WARHOL, etc.

Pour autant, l'extrait de programme porte sur la « **situation** d'atelier », ce qui engage également une réflexion sur la dimension de transmission dans ce contexte spécifique de l'activité et sur ses modalités pédagogiques. Celle-ci engage également la connaissance d'une perspective historique et théorique dans la formation spécifiquement artistique, comme dans l'éducation générale de la sensibilité, donc d'une part, celle des spécialistes (les artistes) et, d'autre part, celle des citoyens (les élèves scolarisés). En l'occurrence, nous évoquons ici les courants historiques de la formation par les pairs (régimes des corporations, divisions technique et hiérarchisée des tâches au service du maître, possibilité de contournement des formations académistes, accès des femmes à la formation artistique à des époques où leur entrée en école supérieure ne leur était pas possible, etc.) ou en écoles spécialisées (invention des écoles d'art, rationalisation ou académisation des visées et des principes de la formation des artistes, ruptures et innovations pédagogiques [Bauhaus, Black Mountain Collège, réforme des écoles d'art en France dans les années 70, création des formations artistiques à l'université], etc.).

Pour un professeur d'arts plastiques, au-delà des positionnements hérités, parfois idéologiques, par exemple, sur la différence entre une formation des artistes à la création par le projet de création et une éducation artistique structurante et générale dans le cadre commun des objectifs, comme des scissions de l'École, il s'agit de raisonner les leviers et les freins, les avantages et les inconvénients d'une situation d'atelier didactisée dans un enseignement actualisé des arts plastiques. Nous rappelons ici que, à une époque où la discipline arts plastiques se réinventait, notamment autour d'un modèle de séquence dite en proposition (milieu des années 70 et 80), elle contribuait à une étude de l'INRP (institut national de recherche pédagogique) sur l'enseignement des arts plastiques en situation d'atelier (1989), dans les suites de la création des ateliers de pratique artistique (1984).

La notion de projet, dans ce contexte et cette dynamique particulière, doit également être appréhendée. « *Le projet (du latin projectus, jeté en avant) est la proposition d'accomplir quelque chose, et même la décision de l'accomplir, avec souvent l'étude préliminaire qui est la condition de cette réalisation. Il se distingue donc de l'œuvre, passage de l'étude à l'acte achevé. Comme pensée des possibles.* » (E. SOURIAU).

Il importe de présenter sa dimension protéiforme et de définir son statut (en tant qu'œuvre, que processus, etc.), son état (fini/non-fini/défini/infini, abouti/non abouti, achevé/inachevé/parachevé, etc.) et ses modalités (individuel, collectif, co-conçu, co-construit, co-créé, en collaboration, etc.).

Enfin, il est essentiel de porter une attention première à l'élève en tant que sujet à part entière, comme acteur de ses apprentissages et inscrit au centre du projet d'enseignement.

Constats généraux

Les acceptions plurielles des termes du sujet proposé ont pu poser des difficultés pour les candidats pour s'en saisir, afin de définir des visées d'apprentissages plasticiens et pour cela en ciblant un travail d'élaboration pédagogique ambitieuse. Le jury a pu également constater une terminologie disciplinaire peu, mal et parfois pas maîtrisée. En découle une faiblesse dans la problématisation générale, mais aussi dans celle des savoirs ciblés pour les élèves. L'opérationnalité des apprentissages visés par la séquence à concevoir ne peut s'envisager sans réflexion ni explicitation des objectifs afin

que les élèves puissent être en situation d'acquis et force de proposition au sein du projet d'enseignement envisagé.

L'étude de cas est un incontournable qui permet de prendre un recul réflexif sur l'enseignement des arts plastiques en articulant approche théorique et pratique de la pédagogie. Celle-ci est encore trop peu exploitée de manière opérante. Elle est parfois si implicite qu'elle oblige le correcteur à investiguer la copie pour la délimiter.

S'approprier le sujet et le problématiser

Dans une majorité de cas, le jury a constaté que les notions extraites du programme, multiples et ciblées dans le sujet, sont approchées, mais insuffisamment abordées : elles restent souvent descriptives, sans mise en tension ni articulation conceptuelle. Les copies les plus fragiles se contentent d'un survol lexical, tandis que les productions les plus abouties proposent des définitions précises, référencées, mises en tensions et opérantes pour la suite de l'argumentation.

Les questionnements qui découlent de cette analyse réflexive rigoureuse doivent être articulés afin d'aboutir à la construction d'une problématique. Les questionnements artistiques que le candidat élabore, par une mise en mouvement méthodique de la pensée, doivent aboutir à une problématique explicite, articulée aux enjeux disciplinaires et traduite en objectifs d'apprentissage identifiables. Il n'est pas attendu du candidat la capacité à résoudre des problèmes, mais bien à savoir les poser pour démontrer la compréhension des questions qu'ils posent.

L'un des constats les plus marquants concerne l'absence fréquente de problématique clairement formulée. De nombreuses copies accumulent des questionnements juxtaposés, sans hiérarchisation ni transformation en question d'enseignement. En revanche, les meilleures copies parviennent à décliner une problématique claire, en lien direct avec les enjeux du programme et les apprentissages visés.

L'élaboration d'une séquence d'enseignement destinée à des élèves du second cycle

Penser une transposition didactique, élaborer un dispositif d'enseignement et l'écrire

La transposition didactique constitue un point de fragilité récurrent. Le jury rappelle que la capacité d'élaborer une pensée pédagogique est une compétence attendue, dans une approche ancrée dans la réalité du métier d'enseignant des arts plastiques au lycée. Une réflexion professionnelle pertinente nécessite de faire des choix, de témoigner d'intentions, afin de rendre clair et explicite un projet d'apprentissage singulier.

Le choix d'un modèle pédagogique se doit d'être argumenté. Envisager une situation de travail consiste à se projeter, émettre des hypothèses, tout en laissant prise à des données concrètes qui existent en classe. Le dispositif, dans le cours d'arts plastiques, dans sa globalité et dans son unité, de l'incitation choisie au prolongement des possibles, doit rendre le scénario présenté à la fois structuré pour le candidat et structurant pour les élèves.

L'enjeu ici est bien la posture enseignante. Dans de nombreuses copies, le dispositif pédagogique se limite à une paraphrase du sujet ou à une description procédurale, trop guidante au regard d'ambitions créatives personnelles affichées, sans réelle construction d'un projet d'apprentissage. À l'inverse, les copies les plus abouties proposent des dispositifs structurés, articulant objectifs ciblés, pratiques ouvertes et temporalités tout en laissant une place réelle au projet de l'élève.

Enfin, l'évaluation est un point de passage obligé et trop souvent négligé par les candidats. Si le jury a relevé une connaissance globalement correcte des cycles et des programmes, l'évaluation

proposée est fréquemment réduite à l'énoncé de compétences, sans indicateurs ni observables précis et par conséquent, adaptables à tout type de situation d'enseignement. Les copies les plus satisfaisantes proposent des modalités d'évaluation explicitées, cohérentes avec les objectifs, et appuyées sur des critères lisibles et observables en classe.

Adopter une posture enseignante réflexive

Derrière chaque projet d'enseignement se dessine une signature didactique et pédagogique. Les candidats sont ainsi invités à partager une posture enseignante, à élaborer de libres choix professionnels, à faire preuve de créativité. L'épreuve met en jeu la capacité à inventer pédagogiquement sans modéliser un système d'apprentissage.

Le jury a observé des difficultés à penser la posture enseignante et à l'ancrer dans la réalité de la classe. En effet, si la majorité des candidats exercent en collège, il leur est demandé de faire la démonstration d'une situation réaliste dans le cadre spécifique de l'enseignement en lycée.

Les copies remarquables abordent la question du dispositif par la formalisation d'hypothèses issues des données concrètes qui existent déjà dans la pratique et l'expérience enseignantes. Elles font sentir une pensée organisationnelle de l'espace et des scissions temporelles. Elles placent l'élève au centre afin qu'il soit force de proposition. En ce sens, la posture adoptée par l'enseignant se doit d'être pensée et explicitée dans la réflexion, permettant de se décentrer d'un quotidien des arts plastiques et permettant de questionner l'implicite.

Articuler culture artistique, références théoriques et didactiques

Les références culturelles sont fréquemment présentes, mais restent, dans de nombreux cas, illustratives. Les références théoriques et didactiques sont souvent absentes, anciennes, ou insuffisamment mobilisées, ce qui fragilise l'assise conceptuelle des propositions pédagogiques. Le jury a été surpris par la répétition d'une copie à l'autre d'un même corpus restreint, témoignant d'une culture artistique stéréotypée et employée sans argument.

Rares, mais appréciables sont les mobilisations de références artistiques et pédagogiques actuelles, riches et singulières, démontrant une veille didactique et culturelle. Pour être efficaces, ces références doivent être croisées, investiguées et mises au service d'une démonstration dans une approche sensible et singulière. Les références dont les candidats se saisissent afin d'appuyer leur discours, et celles, significatives, qui sont proposées aux élèves, ne sont pas à envisager et à exploiter de la même manière. Il est conseillé d'analyser finement quelques références maîtrisées plutôt que d'en lister un nombre conséquent sans les exploiter.

Les copies les plus solides mobilisent des références pertinentes et convoquées en respectant une nomenclature exacte. Contextualisées (datation, enjeux, filiations) et articulées, elles renforcent ainsi l'argumentation dans un ancrage structuré et structurant.

Écrire de manière structurée en respectant la forme dissertée afin de démontrer des qualités rédactionnelles

La qualité rédactionnelle et la maîtrise de la langue sont un facteur discriminant majeur. De nombreuses copies sont fragilisées par des fautes d'orthographe, une syntaxe approximative ou une lisibilité insuffisante, nuisant à la crédibilité du propos.

Le jury a observé particulièrement sur cette session une difficulté récurrente à construire un raisonnement progressif et articulé. S'y ajoutent des lacunes préoccupantes dans la maîtrise du vocabulaire spécifique à la discipline, ainsi que des erreurs inadmissibles dans le patronyme des artistes convoqués.

L'usage d'un vocabulaire plastique précis est indispensable pour sortir de la généralité et démontrer une expertise de spécialiste. Trop souvent, l'effet de liste, les abréviations, les flèches ou tirets dans le corps du texte d'une part, l'utilisation de schémas ou tableaux de manière trop imposante d'autre part, nuisent à la lecture et traduisent des lacunes dans la capacité à rédiger.

Sans être modélisante, l'exigence de la forme dissertée oblige à travailler l'écriture en amont de l'épreuve afin de viser, dans le temps imparti, la capacité efficiente et méthodique à traduire sa pensée enseignante par écrit. Une copie trop courte incarne l'impossibilité de développer un contenu, alors qu'un écrit qui s'étire dans la longueur a tendance à diluer le propos. Si les écueils observés sont souvent l'absence d'introduction, de réelle analyse ou de conclusion, quelques copies se distinguent par une expression claire, structurée et rigoureuse, témoignant d'une sensibilité professionnelle singulière.

Rédiger une étude de cas

Témoigner d'une posture enseignante impose un recul réflexif qui induit la capacité d'élaborer une étude de cas. Le jury rappelle que l'étude de cas représente un point de passage obligatoire, identifiable et articulé avec la séquence pédagogique proposée.

Trop souvent partiellement traitée, faiblement argumentée, voire absente dans certaines copies, l'étude de cas reste très majoritairement mentionnée sans être exploitée de manière opérante. Elle demeure fréquemment illustrative, implicite ou déconnectée du dispositif d'enseignement.

Lieu spécifique de la pensée enseignante, l'étude de cas invite ici à se projeter sur une dimension de la pédagogie continue, spatialisée, outillée et intégrée, servant d'appui aux choix didactiques et pédagogiques.

La « situation d'atelier » ne relève pas d'une nouveauté dans le contexte du lycée : au collège, les élèves sont déjà en action de pratiquer avec un certain degré d'autonomie, de collaboration et d'échanges, dans des dispositions de classe pensées comme des objets graphiques et hiérarchisés. La salle de classe peut être investie en tant qu'espace de déploiement et d'application d'intentions éducatives précises, permettant aux élèves la mise en œuvre de leurs « projets ».

Le jury précise enfin que l'étude de cas est une focale explicite, un moment dans la copie où le candidat est amené à préciser une position. Les notions étudiées représentent des points particuliers, de rencontre, convergents sur des aspects de la pédagogie et sur lesquels il est tenu de dissertar.

En conclusion

Le constat général observé sur cette session traduit de la part des candidats une volonté manifeste de traiter le sujet, mais plusieurs points de rupture subsistent, tant sur la forme que sur le fond. Les nombreux termes proposés à l'analyse imposaient d'opérer des intentions, d'induire des choix, dans le but de les circonscire. Une approche ancrée dans la réalité, conduite à partir d'une problématique singulière et marquée par une élaboration pédagogique rigoureuse est sans doute ce qui a fait la force des copies les plus réussies.

De même, le jury a dénoté une disparité marquée entre l'érudition culturelle des candidats et leur capacité à réinvestir leurs connaissances dans une démarche didactique et méthodologique pertinente. L'ambiguïté, la dilution ou le doute ne sont pas au service du candidat et en pénalisent fortement la lecture.

La culture plastique, l'expérience enseignante, la posture professionnelle doivent tendre vers une singularité, une phase d'ordre critique et théorique témoignant d'une forte capacité de recul. Par

conséquent, la qualité de la forme rédactionnelle et la maîtrise de la langue sont des impératifs attendus.

En définitive, la spécificité de cette épreuve d'admissibilité ne consiste sans doute pas à simplement proposer une séquence pédagogique, mais bien à s'emparer du sujet pour traduire la pensée de son enseignement par écrit.

Épreuve de culture plastique et artistique

Préambule

Ce rapport a été rédigé à partir des remarques et des constats des membres du jury, conformément aux attentes du cadre réglementaire de l'épreuve de culture plastique et artistique.

Il est pensé comme un outil incontournable dans la préparation des futurs candidats au concours de l'agrégation interne d'arts plastiques et nous invitons fortement les candidats à tirer le bénéfice des lectures attentives des rapports des années précédentes, notamment celui de la session 2023 portant une focale développée sur la problématisation, celui de la session 2024 au sujet de la méthodologie et celui de la session 2025 qui reprenait plusieurs points essentiels, dont l'analyse du sujet.

Pour cette session, le présent rapport adoptera en particulier l'angle de l'**expression plastique**. Il reprendra quelques éléments de théorie, ce qui permettra de repréciser le champ conceptuel dans lequel les candidats composent.

Le sujet est consultable en ligne :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/18553/download>

Culture plasticienne

Différents modes sémantiques

Les images produisent du sens selon différents modes que tout agrégatif doit savoir identifier, distinguer et préciser dans une copie. Citons les cinq principaux, parfaitement distincts : la représentation, l'évocation, la symbolisation, la présentation et l'expression.

Représentation

Représenter peut se définir comme l'action d'imiter l'apparence d'une chose. Ainsi *La Maestà* de Duccio représente-t-elle entre autres la Vierge Marie, tandis que les *Charakterköpfen* de Messerschmidt représentent des têtes. Nul besoin que la *mimèsis* soit parfaite : il suffit que l'auteur mette en place les conditions permettant au spectateur d'associer mentalement les surfaces visibles de l'œuvre aux formes d'un autre objet.

Évocation

Évoquer peut se définir comme le fait de produire une association d'idées avec une chose absente. Ainsi, la performance *Fluids* de KAPROW, dans le contexte des années 1960, produit un « mur » qui évoque notamment les bâtiments, le logement, et le boom immobilier de cette société américaine en très forte croissance économique. Il évoque également l'abri, la collaboration, etc.

Symbolisation

Symboliser suppose une convention culturelle permettant d'associer une image, généralement standardisée, avec une idée. Cela nécessite donc un apprentissage préalable. Une forme ronde symbolise ainsi le son « o » dans la convention culturelle qu'est l'alphabet latin, ou le nombre zéro dans la convention culturelle que sont les chiffres arabes, ou encore l'obligation ou l'interdiction dans la convention du Code de la route.

Les personnes qui ne seraient pas au fait des conventions iconographiques chrétiennes ne pourraient pas savoir, par exemple, que l'azur du manteau de Marie dans *La Maestà* du Duccio symbolise le

céleste, le divin, la pureté et la fidélité. De même un personnage à droite est représenté tenant un orbe contenant un agneau surmonté d'un drapeau blanc à croix rouge. Il s'agit de l'Agneau mystique, triple symbole christique : l'agneau symbolisant le sacrifice, l'étendard la résurrection et l'orbe, le monde dont le Christ est le souverain.

Présentation

Dans le sens d'un mode sémantique, présenter signifie donner à voir concrètement. D'une certaine manière toute œuvre présente quelque chose. *Reflections and Refractions in a Transparent Globe Half-Filled with Water*, par exemple, présente de la peinture à l'huile sur du papier. Toutefois on s'intéressera surtout à ce mode lorsqu'il y aura une intention lisible de l'auteur. C'est ainsi que le mur produit dans le cadre de la performance *Fluids* de KAPROW présente intentionnellement de la glace en train de fondre (cela n'aurait aucun intérêt si cela avait été de la glace factice).

Expression

Exprimer, c'est faire comprendre, faire sentir, par un moyen plastique.

C'est, de loin, le mode le plus important, car il est à la fois au cœur de l'enseignement des arts plastiques et en arrière-plan des programmes. Sa maîtrise constitue l'attente principale du concours, que ce soit de manière théorique à l'écrit et à l'oral ou de manière pratique à l'épreuve de création.

Pour prendre un exemple très simple, la disproportion employée par MESSERSCHMIDT dans sa représentation de têtes permet d'exprimer des caractères de manière très exagérée.

Dimension plasticienne des œuvres

Moyens plastiques

Un moyen plastique correspond à une sortie intentionnelle de neutralité (c'est le fameux « écart » de la théorie de l'art — la dissonance d'ADORNO, la « différence » de DERRIDA, l'hétérotopie de FOUCAULT, l'interstice de BOURRIAUD, etc.). C'est la perception de cette intentionnalité qui va générer le sens produit.

La nature de ce sens est non verbale, indicible et relève du sensible. Il n'est donc pas entièrement subjectif (chaque individu ressentant quelque chose de complètement différent, totalement indépendant de l'expérience d'autrui), mais aspire à une certaine forme d'objectivité (la transmission en art correspond au souhait que le spectateur partagera une expérience sensible commune). L'on parle alors de sensible objectif (c'est l'incarnation sensible de l'esprit chez HEGEL, la chair du monde chez MERLEAU-PONTY, la forme symbolique du sentiment chez Susanne LANGER, l'universalisable de Mikel DUFRENNE, etc.).

Notre exemple trivial, pris plus haut, de la disproportion correspond à une sortie volontaire de la neutralité que constitue la représentation d'un corps humain proportionné (C'est à dire où l'on respecte les rapports de grandeurs des parties entre elles et avec le tout). C'est parce que son intentionnalité est perceptible que cette disproportion devient un moyen plastique permettant d'exprimer. (Si elle n'avait pas été perceptible, on lui aurait prêté à la place de la maladresse, à l'instar d'un dessin d'enfant ne parvenant pas à faire les deux jambes d'un personnage de la même longueur.)

De la même manière, la gestuelle est un moyen plastique, dans la mesure où elle engage volontairement à poser des gestes rapides ou lents, appuyés ou légers, contrôlés ou lâches, etc., à exprimer des choses en sortant de la neutralité des surfaces peintes, dessinées, modelées, etc., pensées comme simples formes ou couleurs.

En fait, tous les procédés artistiques que les enseignants transmettent à leurs élèves relèvent de cette volonté de sortir de la neutralité avec un objectif expressif : contrastes et nuances (de tons, valeurs, saturations, luminances), exploitations des propriétés de la matière (granulosité, souplesse, translucidité, etc.), du spectateur (position, motricité, taille, toucher, ouïe, etc.), du lieu d'exposition (couleur, matière, dimensions, circulation, fonction, etc.), lignes de force, sectorisation, répétition, etc.

Il convient donc, méthodologiquement, d'analyser le sujet en termes de modalités de production de sens, autrement dit en moyens plastiques, et donc de savoir distinguer l'expression de ce qui a trait à la représentation, aux symboles, etc.

Précision plasticienne

C'est la raison pour laquelle tous les rapports de jury reviennent sans cesse sur le manque de précision plastique des copies : généralement superficielles, elles ne sont pas en mesure d'entrer dans la profondeur plastique du sujet, car les termes plastiques y sont trop rares. Les candidats emploieront des termes extrêmement flous, comme « questionner », « tension », « jouer sur », etc., au lieu de décrire précisément ce qui se passe au niveau plastique.

Par exemple, en présence d'un contraste de tons complémentaires incarnat sur azur, d'un contraste entre une valeur légèrement claire sur une autre très foncée, ou un contraste de saturation entre un gris vermeil et un fuchsia très vif, beaucoup de copies diront juste que l'œuvre « joue sur les couleurs » ou « crée des tensions colorées » sans plus de détails. Ou, autre exemple, lorsqu'une surface irrégulière, fendillée, mate, opaque, concave, participe de l'expression d'une œuvre, on lira simplement qu'elle « conteste la matière ».

De même les problématiques choisies dans les copies, plutôt que de commencer par « En quoi », devraient davantage choisir un angle plastique.

Sur la matérialité et l'immatérialité

Ne pas aborder « la matérialité et l'immatérialité de l'œuvre » d'un point de vue plastique exposait donc à de nombreux écueils. En premier lieu, de considérer ces deux termes comme antinomiques (l'œuvre serait soit matérielle, soit immatérielle, mais ne pourrait pas être les deux à la fois) ou de les envisager de manière triviale (l'immatérialité comme absence de matière, par exemple). Il était plus pertinent de considérer la part matérielle de l'expression plastique (exploitation des propriétés plastiques des matériaux, facture de l'œuvre — gestuelle, opérations, étapes, etc.) et la part immatérielle (comme l'exploitation de la manière dont l'œil produit ces objets mentaux que sont les couleurs et les formes, par exemple par les nuances, les lignes de structure, les masses, etc.).

Cela aurait évité des plans de dissertation triviaux, comme la démonstration selon laquelle, du Moyen-Âge à nos jours, les progrès techniques ont entraîné une dématérialisation des œuvres.

Autres remarques et conseils du jury

Être attentif aux données du sujet

Éviter les déplacements du sujet

La réflexion doit rester centrée sur les notions du sujet. Il convient de ne pas substituer à celles-ci des notions voisines, mais différentes, même si elles semblent plus familières.

De même, une prise de recul ne doit pas conduire à un éloignement du sujet. L'ouverture doit rester en lien direct avec la problématique initiale.

Prendre en compte la spécificité du document textuel

Le corpus comporte un document textuel (la citation d'Yves KLEIN) dont l'analyse constitue un enjeu central de l'épreuve. Il ne doit être ni marginalisé ni utilisé comme une simple autorité venant valider le propos.

Reprenant DELACROIX, elle invite à interroger plusieurs relations structurantes : entre technique et finalité artistique, entre ce qui est donné à voir et ce qui excède le visible, entre le fini et « l'indéfinissable » (à mettre en relation avec la vision transcendante de l'art qu'avait Yves KLEIN, souhaitant dématérialiser la peinture pour n'en faire qu'une sensation picturale pure, désincarnée, flottante). Elle ne dispense pas d'une analyse plastique des œuvres, mais en constitue au contraire une orientation possible.

Il convient d'éviter deux écueils :

- considérer cette citation comme une vérité générale permettant de justifier toute affirmation, sans examen critique ;
- s'appuyer sur l'idée d'un « au-delà du fini » ou d'un « indéfinissable » pour renoncer à analyser précisément les moyens plastiques.

Une lecture attentive suppose de replacer ces propos dans leur contexte et d'en interroger la portée : ils invitent moins à opposer matérialité et immatérialité qu'à penser les conditions par lesquelles l'œuvre, dans sa matérialité même, ouvre à une expérience qui la dépasse.

Définir les termes du sujet avec rigueur

Le travail initial doit consister à définir précisément les termes du sujet dans une perspective plastique. Une définition trop large ou approximative conduit à un affaiblissement de la réflexion.

Il convient notamment de ne pas étendre indéfiniment certaines notions. Par exemple, définir l'immatérialité comme tout ce qui n'est pas directement perceptible conduit à pouvoir la repérer dans toute œuvre, ce qui rend la notion inopérante.

Une attention particulière doit être portée au statut des notions mobilisées. Une œuvre matérielle peut représenter ou évoquer quelque chose d'immatériel sans que cela implique que sa matérialité produise directement cette immatérialité. La distinction entre les niveaux de sens (représenter, symboliser, exprimer) est donc déterminante.

Démontrer, argumenter, développer une pensée structurée

Construire une démonstration

La dissertation doit être pensée comme une démonstration progressive. Chaque paragraphe a pour fonction de prouver quelque chose.

Il est recommandé de structurer explicitement les articulations logiques du raisonnement : poser une hypothèse, la développer, en tirer une conséquence. Les liens logiques doivent être formulés clairement et non laissés à l'implicite.

Les copies gagnent à éviter les enchaînements descriptifs ou additifs, au profit d'une progression argumentative. Une courte synthèse intermédiaire permet de situer chaque étape dans le raisonnement global.

Limitier les implicites

Un des points de vigilance majeurs concerne la tendance à affirmer sans démontrer. Toute idée avancée doit être explicitée et justifiée.

Les références, les analyses d'œuvres ou les concepts ne doivent pas être supposés évidents. Le candidat doit construire les liens logiques qui permettent de comprendre en quoi un exemple appuie l'argument.

Soigner la construction de la copie

L'introduction doit annoncer une problématique qui sera effectivement traitée. Il est conseillé de la rédiger après le développement afin d'assurer sa cohérence.

La conclusion doit répondre explicitement à la problématique et ne pas se limiter à une reformulation du développement.

Une attention particulière doit être portée à la cohérence entre les différentes parties du devoir et à l'équilibre de leur développement.

Assurer la maîtrise formelle

La lisibilité, la syntaxe et l'orthographe participent pleinement de l'évaluation. Une relecture attentive est indispensable.

Le respect des conventions d'écriture (titres d'œuvres, citations, ponctuation) contribue également à la clarté et à la rigueur du propos.

Savoirs académiques, distance réflexive

Maîtriser les références

Les références artistiques et théoriques doivent être utilisées avec précision et intégrées à l'argumentation.

Il convient d'éviter :

- les citations non analysées ;
- les références approximatives ;
- les effets de liste.

Une référence n'a de valeur que si elle est explicitement reliée à l'argument qu'elle soutient.

Articuler le corpus à la réflexion

L'analyse des documents constitue le point de départ de la réflexion, et non une fin en soi. Elle doit permettre de dégager des questions, qui seront ensuite développées dans la dissertation.

Il est préférable d'éviter une analyse linéaire œuvre par œuvre (l'ordre chronologique est une convention de présentation des sujets, pas un attendu du contenu des copies). Le corpus doit être mobilisé de manière transversale, au service de la démonstration.

Adopter une posture analytique

Le propos doit rester mesuré et analytique. Les jugements de valeur ou les appréciations subjectives n'ont pas leur place dans une dissertation.

Il convient également d'éviter les formulations emphatiques ou approximatives, au profit d'une écriture claire, précise et rigoureuse.

Veiller à la cohérence des catégories épistémiques

Une attention particulière doit être portée à la cohérence des niveaux d'analyse mobilisés dans le raisonnement. Plusieurs copies établissent des liens problématiques entre des registres distincts, ce qui fragilise la démonstration.

Il convient notamment de distinguer clairement les plans suivants :

- le plan matériel (les propriétés physiques de l'œuvre, ses matériaux, ses techniques),
- le plan iconique ou figuratif (ce que l'œuvre représente),
- le plan symbolique ou conceptuel (les significations culturelles, les idées associées, les évocations),
- le plan expressif (ce que l'œuvre fait éprouver par ses moyens plastiques).

Le fait qu'une œuvre matérielle représente ou évoque une réalité immatérielle ne signifie pas que sa matérialité produit directement cette immatérialité. Confondre ces niveaux revient à établir des relations de causalité ou d'opposition qui ne sont pas pertinentes.

Une réflexion rigoureuse suppose donc de maintenir ces distinctions tout en analysant les modalités précises de leur articulation. Cette vigilance permet d'éviter des problématiques artificielles ou triviales et de construire une démonstration plus juste.

En conclusion

La capacité du candidat à penser l'œuvre dans sa dimension proprement plasticienne et dans ses ancrages dans des évolutions de la création artistique, situées dans le temps et dans l'espace, est cardinale dans cette épreuve. Les candidats ne peuvent donc pas se limiter à des généralités théoriques ou des effets de discours.

Le sujet de cette année, portant sur la matérialité et l'immatérialité de l'œuvre, a permis de mesurer combien la maîtrise d'une analyse méthodique était essentielle. Sur ce plan, la précision du lexique disciplinaire n'est pas un supplément stylistique. Elle est la condition même d'une analyse ancrée, éclairée, rigoureuse. Nommer avec exactitude un contraste, une texture, un geste, une propriété matérielle, c'est se donner les moyens de construire une démonstration qui ne se contente pas d'affirmer, mais qui repose des savoirs et une argumentation. À l'inverse, le recours à un vocabulaire flou («jouer sur», «questionner», «tension») trahit fréquemment une difficulté à entrer véritablement dans l'épaisseur sensible des œuvres.

De même, l'articulation du corpus documentaire – iconique et textuel – à la réflexion gagne à se faire de manière transversale et argumentative, et non selon une simple juxtaposition chronologique ou illustrative. La citation d'Yves KLEIN, à ce titre, ne devait être ni écartée ni sacralisée, mais interrogée comme un point d'appui parmi d'autres pour penser les conditions par lesquelles une œuvre, dans sa matérialité, ouvre à une expérience qui la dépasse.

Le jury encourage donc les futurs candidats à travailler prioritairement deux compétences : d'une part, l'acquisition d'un lexique plasticien précis et disponible, mobilisable spontanément face à des œuvres inconnues ; d'autre part, une méthodologie de la dissertation qui fasse de chaque paragraphe une étape démonstrative, articulée explicitement aux précédentes, au service d'une problématique clairement posée et rigoureusement traitée jusqu'à la conclusion. C'est à cette double condition – culture plasticienne incarnée et rigueur argumentative – que les candidats pourront pleinement répondre aux attendus de cette épreuve qui, plus largement, mobilise des compétences au cœur de l'exercice du métier de professeur d'arts plastiques.

Admission

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

Préambule

L'épreuve de pratique et création plastiques se déroule en deux temps : réalisation et soutenance. Les temps de l'épreuve articulent plusieurs modalités - concevoir, produire, expliciter ; qui ne peuvent être dissociées.

Le jury a pu constater un investissement réel des candidats, tant dans leur engagement au cours des huit heures de pratique. Comme pour les sessions précédentes, les réalisations présentées témoignent d'une grande diversité de démarches.

Analyse du sujet et prise en compte des documents

Sujet à fort potentiel épistémologique

Le sujet de la session 2026 intitulé « Ce qui reste » était accompagné d'un dossier de cinq documents :

- Hans MEMLING (1435/1440-1494), *Diptyque de saint Jean-Baptiste et sainte Véronique* ou *Diptyque Bembo*, 1480-1483, huile sur panneau de chêne, 31,2 x 24,4 cm, panneau droit. National Gallery of Art (Galerie nationale d'art), Washington, États-Unis.
- Nicéphore NIÉPCE (1765-1833), *Point de vue du gras* (Vue depuis la fenêtre du Gras), 1827, héliographie sur plaque d'étain recouverte de bitume de Judée, 16,7 x 20,3 x 0,15 cm. Collection Helmut Gernsheim, Harry Ransom Center (Centre Harry Ransom), The University of Texas (Université du Texas), Austin, États-Unis.
- Anne POIRIER (1942-) et Patrick POIRIER (1942-), *Alep*, 2014-2015, laine, soie et fibre de bambou, 370 x 440 cm. Courtesy Galerie Mitterrand, Paris, France.
- Urs FISCHER (1973-), *Untitled* (Sans titre), 2011, mélange de cire de paraffine, pigment, acier, mèches, 189 x 115 x 130 cm (avant fonte de la cire). Vue de l'exposition « Skinny Sunrise » en 2012, Kunsthalle (Halle d'art), Vienne, Autriche.
- Odette BARBERO (1951-), « Le Langage des ruines », revue *Sens-Dessous* 2023/2, in n° 32 « Ruine », éditions de l'Association Paroles, septembre 2023, pages 103-104.

La proposition « ce qui reste » invitait à mener une réflexion sur le devenir des formes et plus largement sur le passage du temps à travers la matière. Le sujet pouvait ainsi conduire à différentes approches dialectiques et dialogiques.

Le corpus artistique, composé de quatre œuvres de nature très diverses, présentait une grande richesse de matériaux. Cette diversité invitait, tantôt à penser la matière comme un vecteur d'enregistrement (empreinte) ou de conservation (vestige, relique), tantôt à porter un regard réflexif sur le statut de l'objet : artistique, ordinaire, technique, fétiche, etc., et sur ses différents modes de présentation. Le choix de mettre en perspective deux œuvres relativement anciennes, XVI^e et XIX^e siècles, avec deux œuvres contemporaines (produites après 2010), pouvait également inciter le candidat à interroger le fait artistique à travers ses mutations historiques.

Les enjeux du sujet ont globalement été saisis par les candidats, mais traités d'une manière assez étroite et souvent métonymique, visant la temporalité à travers le seul temps de la création plastique et comprenant la spatialité comme seul espace de production et de monstration. Ainsi, la pratique

a été pour beaucoup l'occasion d'un retour réflexif sur ce qui reste de l'acte créateur lui-même (rapport production-produit), ce qui n'était pas nécessairement induit dans les éléments du sujet.

Statut particulier d'une des références du corpus

Par ailleurs, il est intéressant de relever qu'un des quatre documents visuels avait un statut particulier par rapport aux autres (document n° 2). En effet, si la plaque d'étain de Nicéphore Niépce est entrée dans la postérité comme témoignage de la naissance de la photographie, elle ne pouvait pas directement être assimilée à une œuvre d'art. Cet objet si particulier a toute sa place dans le champ des arts plastiques à l'égard de ce qu'il représente culturellement, aussi bien du point de vue de l'histoire des techniques que d'un point de vue phénoménologique plus élargi, mais il n'était pas pertinent de lui attribuer une véritable intentionnalité artistique.

Potentialités réflexives du document textuel

Selon l'angle choisi au travers du corpus et le parti-pris affirmé : apparition-disparition ; esthétique de l'effacement ; représentation-restitution-reconstitution ; signe-trace-marque ; oubli-souvenir ; présence-absence ; mélancolie ; formation-information-déformation, etc., le document textuel offrait ici un certain éclairage, puisqu'il invitait à penser le « reste » comme fragment d'un « tout » à jamais supposé, perdu par essence et non par accident, un « tout » résolument ouvert.

Bilan de l'appropriation du sujet par les candidats

Survol, imprécision, compensation théorique des engagements plasticiens

Néanmoins, de nombreux candidats ont rencontré des difficultés pour aboutir à une proposition construite et cohérente. Beaucoup ont eu un traitement très large et généraliste des notions et ont eu du mal à justifier leurs choix de manière précise et circonstanciée. Cela a donné lieu dans certains cas à une forme de surenchère plastique et théorique ou à une mobilisation excessive de moyens plastiques différente justifiée par un égrènement de notions disparates.

Ce problème tient à une analyse trop superficielle des documents qui en reste le plus souvent à un niveau descriptif et ne permet pas de dégager des enjeux plastiques décisifs. Les prestations les plus remarquables sont celles qui ont témoigné d'un véritable engagement, voire d'un engouement, pour les problèmes plastiques et conceptuels que le corpus donnait à penser.

Modalité de présentation d'un projet peu mobilisée

Le jury relève une disparité persistante entre les deux modalités de production (projet ou production plastique achevée) pourtant explicitement prévues par les textes réglementaires. Seuls deux candidats ont fait le choix de présenter un projet sous la forme d'une présentation visuelle, tandis que la très grande majorité a proposé une production considérée comme achevée. Néanmoins, plusieurs propositions empruntaient au vocabulaire de la maquette, de la scénographie ou de l'installation miniature et auraient pu être assumées comme des présentations visuelles d'un projet artistique en devenir.

Une prise de distance plus affirmée avec leur propre production aurait parfois permis aux candidats d'en percevoir cette dimension « projectuelle » et d'en tirer parti dans leur présentation au jury. La qualité de l'exposé et de l'entretien repose tout autant sur la pertinence de la proposition plastique que sur la capacité du candidat à en construire une lecture réfléchie.

Se penser en plasticien est un attendu

Outre la démonstration de ses capacités d'analyse, le candidat est invité à se positionner en tant que plasticien : quel regard porte-t-il sur les œuvres du corpus ? Comment les met-il en perspective les unes par rapport aux autres ? Vers lesquelles se sent-il particulièrement attiré et pourquoi ?

Ce positionnement doit pouvoir se justifier au moment de l'entretien, non seulement pour clarifier le processus de création, mais, avec encore plus de force, pour témoigner d'un véritable acte de pensée plastique.

S'il est indispensable pour le candidat de problématiser les enjeux plastiques du sujet, notamment pour donner du poids à ses choix plastiques, celui-ci n'est pas tenu pour autant de produire une analyse exhaustive des documents au moment de son exposé. Les candidats qui se sont distingués lors de la soutenance sont ceux qui ont montré une compréhension fine et une véritable appropriation, quitte à privilégier certaines œuvres du corpus par rapport à d'autres et à prendre le temps de justifier ce choix après coup.

Enfin, si le prélèvement n'est pas proscrit, il permet rarement d'aboutir à une réappropriation pertinente. Le corpus doit rester une matière à penser pour le candidat. Ce dernier n'est pas tenu d'y prélever des éléments iconiques ou formels.

Compétences plasticiennes, choix et maîtrise des moyens plastiques

Grande proportion de pratiques fragiles dans leur rendu

Un assez grand nombre de réalisations présentaient malheureusement des qualités plastiques assez fragiles. Parfois en raison de manques de maîtrise technique ; parfois parce que les matériaux utilisés n'ont pas été suffisamment transformés – il est rappelé ici que les matériaux apportés sur place (ex. : naturel, végétaux, terre, etc.) doivent impérativement faire l'objet d'une transformation ; parfois, aussi, parce que le dispositif de présentation n'était pas adapté ou insuffisamment pensé. D'une manière plus générale, les productions doivent témoigner d'un réel parti pris plastique.

Il est demandé au candidat d'opérer des choix distinctifs afin d'en exprimer tout le potentiel plastique et sémantique, et non de faire la démonstration de l'ensemble de ses capacités. Les candidats qui se sont particulièrement illustrés ont pris le risque nécessaire de ne pas tout montrer plutôt que de tomber dans une surenchère d'effets visuels, souvent arbitraires et le plus souvent inadéquats.

Écueil de la préconception

Un certain nombre de candidats ont pu développer en amont de l'épreuve des processus plastiques et des dispositifs de présentation « prêts à l'emploi », suffisamment larges et adaptables pour s'ajuster à tout type de sujet. Si ce type de recherche préalable peut permettre au candidat de gagner du temps et d'obtenir un meilleur rendu, elle ne doit en aucun cas se substituer à un véritable traitement du sujet.

Il ne s'agit pas de faire rentrer artificiellement les enjeux du sujet à l'intérieur d'un dispositif pensé au préalable, mais bien de construire sa proposition autour du sujet et à partir de moyens plastiques effectivement limités. La pratique doit être conduite par une pensée qui donne sens, qui éclaire le matériau et tire la complication des éléments dans le sens d'une complexité induite, assumée, et non pas déduite d'un état de fait terminal.

C'est pourquoi le jury invite les candidats à penser davantage leurs choix, à questionner ce que ces choix impliquent d'un point de vue sensible et sémantique, afin de pouvoir mieux les assumer et donc les justifier au moment de l'entretien. Le jury est conscient que le temps peut manquer, que les conditions de l'épreuve sont particulièrement exigeantes. Cependant, il peut s'avérer décisif de prendre le temps d'un recul au moment de la production, de chercher à adopter un regard extérieur, afin de clarifier et de verbaliser ses intentions.

Rappelons aussi que les candidats se saisissent trop peu de la possibilité de réaliser un projet à visée artistique. Cette possibilité est pourtant l'occasion de dépasser les contraintes matérielles et spatiales en déplaçant la question de la mise en œuvre et de la présentation dans un autre contexte (cf. Philippe BETTINELLI [dir.], *Préliminaires. Études et maquettes*. Collection du Centre National des Arts Plastiques, Orléans et Paris, HYX et CNAP, 2021).

Tendance repérée

Il se dégage enfin une tendance assez marquée à travailler sur l'intime, le récit de soi, voire à la construction d'une forme de mythologie personnelle. Cette tendance est due à plusieurs facteurs : elle reflète d'abord l'évolution des pratiques contemporaines qui explorent largement le domaine de l'intime. Elle fait aussi l'objet, consciemment ou non, d'un phénomène social plus général : spectacularisation de la vie quotidienne, autoanalyse, auto-exhibition, etc. Elle reflète aussi, en creux, la forme de l'épreuve dans laquelle le candidat devient bien souvent le sujet de sa propre investigation.

L'expression de cette tendance a été considérée comme pertinente lorsqu'elle manifestait un parti pris significatif et signifiant. Si le recours à l'intime est une tendance forte, encore faut-il que cela fasse sens, non seulement au regard du sujet, mais également avec la pratique du candidat.

Exposé et entretien

Question de la réflexivité

L'exposé et l'entretien ne constituent pas un temps destiné à justifier *a posteriori* une production plastique ; ils en prolongent le processus de création. Il ne s'agit pas seulement de restituer les intentions qui ont guidé le travail, mais de montrer comment celui-ci, une fois réalisé et présenté, produit du sens. Les prestations les plus convaincantes ont ainsi été celles où le candidat conduisait le jury dans une véritable lecture de sa production, en mettant en évidence les choix plastiques opérés, leurs effets et les questionnements qu'ils ouvraient.

À cet égard, le jury invite les futurs candidats à considérer que la préparation de l'oral commence avant même l'achèvement de l'épreuve pratique. Les dernières minutes gagnent à être consacrées à une observation attentive de la production réalisée. Ce temps de recul permet de quitter la posture du praticien pour adopter celle du premier spectateur de son propre travail. Il ne s'agit plus seulement de savoir ce que l'on a voulu faire, mais d'interroger ce qui est effectivement donné à voir, ce qui retient le regard, ce qui demeure implicite ou, au contraire, nécessite d'être explicité. Cette prise de distance conduit souvent le candidat à découvrir dans sa propre production des qualités plastiques, des effets de sens ou des prolongements qu'il n'avait pas pleinement identifiés durant le temps de la réalisation.

Modalités de présentation

Cette réflexion concerne également les conditions de présentation de la production. La disposition du travail dans l'espace, le choix du point de vue, la distance d'observation, les effets de lumière ou

encore l'emplacement des sièges proposés au jury participent pleinement de la réception de la proposition. Ces éléments, parfois considérés comme secondaires, prolongent pourtant les choix plastiques opérés pendant la réalisation. Ils conditionnent la première rencontre entre le jury et la production et constituent déjà une manière d'en orienter la lecture. Penser la présentation de son travail revient ainsi à penser les modalités de sa réception.

Au cours des entretiens, il est constaté qu'un nombre important de candidats demeuraient très proches de leur propre geste de production. Leur exposé se concentrait sur les opérations réalisées, les matériaux employés ou les difficultés rencontrées, sans toujours parvenir à dépasser le récit de fabrication pour construire une véritable analyse plastique. Cette proximité immédiate avec l'acte de produire rend parfois difficile la mise en relation de la proposition avec les enjeux du sujet, les questionnements soulevés par le corpus ou un champ référentiel plus large.

À l'inverse, les prestations les plus abouties furent celles où le candidat savait observer sa production avec suffisamment de recul pour en dégager les enjeux plastiques, conceptuels et sensibles. L'analyse du corpus n'était alors plus un préalable extérieur à la pratique, mais une ressource constamment mobilisée pour éclairer les choix opérés, justifier l'emploi d'un matériau, d'un dispositif ou d'un mode de présentation, et construire progressivement une pensée plastique cohérente.

Sources, références, inspirations

Cette capacité réflexive suppose également une mobilisation précise des références artistiques, culturelles ou théoriques. Les échanges entre les membres du jury ont conduit à rappeler une exigence essentielle : *citer n'est pas légitimer*. Une référence ne constitue pas un argument d'autorité. Elle prend toute sa valeur lorsqu'elle éclaire effectivement la production présentée, met en perspective un choix plastique ou permet d'approfondir l'analyse d'un phénomène observé.

À l'inverse, la simple évocation d'un artiste, d'une œuvre ou d'un concept, sans que celui-ci soit véritablement maîtrisé ou mis en relation avec le travail présenté, affaiblit le propos. Le jury a ainsi relevé que certains candidats convoquaient des notions telles que l'image «acheiropoïète», «l'indicialité» ou différents concepts issus de la sémiologie sans toujours être en mesure d'en définir précisément les enjeux ni d'expliquer leur portée au regard de leur propre production. Les références n'ont de sens que lorsqu'elles soutiennent une véritable pensée plasticienne.

Interaction

Enfin, les prestations les plus remarquables sont celles où l'entretien devenait un véritable espace de réflexion partagé. Sans jamais réciter un discours préparé ni se réfugier dans la lecture de notes, certains candidats ont su conduire le jury dans leur raisonnement, faire dialoguer leur pratique avec les œuvres du corpus, convoquer des références précisément choisies et pleinement maîtrisées, tout en restant disponibles aux échanges.

Leur parole n'avait pas pour fonction de défendre coûte que coûte une intention initiale, mais d'accompagner le jury dans la compréhension d'une production devenue autonome. Cette disponibilité intellectuelle, cette précision du vocabulaire employé et cette capacité à penser sa propre pratique constituent des qualités particulièrement attendues dans cette épreuve.

En conclusion

Cette épreuve invite le candidat à déployer une pensée plasticienne dans toutes ses dimensions : concevoir, produire, présenter, puis expliciter un projet artistique. Ces différents temps ne sauraient

être envisagés séparément. Ils participent d'un même processus de création et témoignent d'une même exigence de réflexion.

Les prestations les plus convaincantes sont celles où les candidats ont su dépasser le seul récit de leur pratique pour porter un regard renouvelé sur leur production. La pratique ne s'achève pas avec le dernier geste effectué au terme des huit heures de réalisation, elle se prolonge dans la capacité à observer son travail, à en penser les modalités de présentation, à en analyser les qualités plastiques et les effets de sens, puis à construire avec le jury une lecture argumentée de ce qui est effectivement donné à voir. Cette prise de distance constitue une étape essentielle de l'épreuve.

Les futurs candidats sont encouragés à prendre le temps d'observer, à se placer du point de vue du spectateur, à s'interroger sur les conditions de réception du travail accompli, sur ce que celui-ci montre, suggère ou laisse à interpréter. Cela permet bien souvent de faire émerger des dimensions plastiques et sémantiques qui enrichissent ensuite l'exposé et l'entretien. La présentation de la production, tout comme l'explicitation qui l'accompagne, participe pleinement de l'acte de création.

Cette épreuve constitue un moment privilégié où le candidat peut affirmer la singularité de son regard plasticien. Loin de rechercher une réponse attendue ou un modèle à reproduire, il est invité à développer une proposition personnelle, fondée sur des choix assumés, une culture artistique vivante et une réflexion plastique rigoureuse. C'est dans cette articulation entre engagement créatif et plastique, exigence intellectuelle et capacité de distanciation que se révèlent les prestations les plus convaincantes.

Épreuve professionnelle orale

Préambule

Le jury observe le plus souvent une bonne préparation des candidats à l'épreuve professionnelle orale de l'agrégation, qui se manifeste par une connaissance extensive des programmes du lycée et du cadre institutionnel. Ainsi, très peu de candidats sont désarmés face à l'épreuve. La richesse et la variété de l'outillage méthodologique mis en œuvre - fiches, supports... - témoignent d'un fort engagement professionnel.

Un certain nombre de candidats sont aussi en mesure de concevoir une excellente analyse des œuvres du dossier. Le jury a eu la satisfaction de constater une montée en compétences, avec des candidats dans l'ensemble bien formés et bien préparés. Mais, il a aussi repéré certaines insuffisances, sur lesquelles le présent rapport se propose de revenir, dans la perspective de donner aux candidats des sessions à venir des pistes pour s'efforcer d'y remédier.

On constate, tout d'abord, un écart entre les résultats des épreuves écrites de pédagogie, d'un très bon niveau globalement pour ce qui concerne les candidats admissibles, et les résultats des épreuves professionnelles orales.

Cet écart peut interroger, mais il s'explique par un certain nombre de facteurs. Parmi ces derniers, les spécificités de la phase d'entretien de l'épreuve professionnelle orale tiennent une place importante. L'entretien permet en effet au jury de mesurer la capacité du candidat à s'ouvrir et à réagir à ses questions, à se repositionner de manière pertinente, à témoigner d'un recul réflexif, à argumenter et à justifier ses choix pédagogiques en élargissant la focale de ses interrogations, afin de mesurer de manière plus globale et plus approfondie ses compétences professionnelles. Il permet de distinguer les candidats qui manifestent encore certaines fragilités de ceux dont les compétences professionnelles sont larges et solides, au-delà de l'exposé initial.

Trois exemples de sujets de la session 2026 sont proposés en annexe.

Travail didactique, opérationnalité du projet de séquence, réflexivité

Travail didactique et potentialités pédagogiques

Opérationnalité du projet d'enseignement

L'opérationnalité du dispositif d'enseignement s'anticipe ou se régule dans la conduite de classe au quotidien pour tous les professeurs. Centrale dans le métier de professeur d'arts plastiques, elle devrait être le cœur de réussite de l'épreuve professionnelle orale. Force est de constater que cet aspect de l'épreuve est mal maîtrisé par un grand nombre de candidats. Sur un total de 7 points au barème, 80 % des candidats obtiennent une note située entre 0 et 3,5/7.

On peut s'étonner que les ressources professionnelles d'enseignants aguerris ne soient pas assez mobilisées pour cette épreuve, dans la mesure où ces problèmes d'opérationnalité ne peuvent manquer, s'ils ne sont pas bien pris en compte, d'engendrer immédiatement de graves difficultés dans la conduite de classe. Qu'est-ce qui fait qu'un candidat n'est pas en mesure de concevoir un dispositif d'enseignement opérant ?

Le présent rapport portera donc de manière plus détaillée sur cette question de l'opérationnalité du travail didactique. Il proposera un bilan, puis une invitation à une réflexion dans le cadre de la

préparation de cet aspect de l'épreuve. Il portera en complément sur d'autres aspects de l'épreuve qui ont retenu l'attention du jury cette année.

Dispositifs pédagogiques construits, mais pas toujours convaincants

Centrage sur l'enseignant et trop faible prise en compte de l'élève dans les apprentissages

Le jury regrette qu'un certain nombre de propositions pédagogiques soient peu incarnées. Certains candidats ont pu mobiliser un appareillage critique développé et complexe, mais dont la traduction didactique a débouché sur un dispositif pédagogique modeste et peu ambitieux sur le plan de l'expérience plastique et du questionnement des élèves. Des candidats insistent davantage sur la posture professionnelle de l'enseignant que sur la posture de pratique des élèves, de sorte que les apprentissages des élèves semblent devenir une question secondaire.

Les gestes et l'expérience des élèves ne sont pas assez perçus ; les traces de l'activité et de la situation d'apprentissage ne sont pas assez évoquées. La question du processus d'apprentissage n'est pas étayée. Les étapes du dispositif didactique sont présentées, mais de manière un peu abstraite, sans prendre suffisamment en compte la situation d'apprentissage, la dimension procédurale, les aspects plastiques et sensibles, l'expérience sensible des élèves.

Le jury invite donc les candidats à veiller à ce que les connaissances didactiques et l'outillage méthodologique mobilisés pour éclairer les enjeux du dispositif ne constituent pas une surcouche théorique formelle mal reliée à la séquence, qui en dissimulerait les faiblesses plutôt qu'elle n'en révélerait l'opérationnalité et la pertinence pédagogique.

Centrage sur le dossier d'œuvres au détriment du dispositif d'enseignement

Ce problème d'incarnation du dispositif pédagogique peut être lié à une prise en compte prioritaire des composantes du dossier et à une moindre attention portée à la construction du dispositif d'enseignement, certains candidats perdant de vue que l'épreuve professionnelle orale ne se limite pas à une appropriation du sujet, à l'ancrage et à l'étayage de la séquence d'enseignement, ni à son inscription dans le parcours de formation du lycée.

Entendons-nous bien cependant, la conception de la séquence d'enseignement doit évidemment reposer sur une analyse fine et approfondie du dossier, associée à une mise en relation de ses différents constituants, sans quoi les compétences professionnelles mises en œuvre ne peuvent manquer de rester trop générales, insuffisamment spécifiées au regard des enjeux du sujet. Elle implique de situer l'extrait de programme au regard des cycles du lycée et des compétences travaillées, de maîtriser le vocabulaire technique de l'enseignement, ou encore de témoigner d'une connaissance solide des outils théoriques qui concernent l'enseignement des arts plastiques. Elle impose enfin de mobiliser des composantes plasticiennes, culturelles et théoriques pour contextualiser et éclairer les enjeux artistiques des références du corpus.

Mais toutes ces composantes ne sont au service que d'une chose : proposer un dispositif opérant pour la construction des apprentissages chez les élèves.

Réfléchir et expliciter les dimensions procédurales de la séquence proposée

Cette prépondérance du volet didactique dans les prestations de nombreux candidats s'explique peut-être par l'histoire de la discipline. Il n'en reste pas moins que la pratique est au cœur de l'enseignement des arts plastiques, alors qu'elle constitue souvent un non-dit, voire un impensé, dans la conception du dispositif pédagogique.

Il est donc très important que les candidats fassent suffisamment percevoir la dynamique de travail des élèves et les éléments procéduraux de leur mise en activité.

L'intégration de la question « que font les élèves ? » permettrait à certains candidats de gagner en épaisseur par rapport à cette épreuve. Dans la mesure où l'activité de l'élève renvoie à un apprentissage, cela implique pour le candidat de réfléchir à « comment travaillent-ils ? » et « qu'est-ce qui se travaille ? ». Quels sont les gestes d'apprentissage des élèves ? Quelles sont les compétences procédurales travaillées au cours de la séquence de façon dialogique ? Cela implique aussi une meilleure prise en compte du cadre de l'activité : ses conditions matérielles (accès ou non à la réserve, à l'extérieur de la salle...), la nature et les modalités des étayages...

Après l'analyse du corpus et la présentation de l'infrastructure didactique, le jury attend que le candidat soit en mesure de répondre à plusieurs questions : comment le candidat pense-t-il mettre en œuvre son enseignement ? ; comment, à partir de l'analyse plastique, théorique et culturelle des éléments du dossier, envisage-t-il que les élèves vont apprendre ? ; comment va-t-il mettre en œuvre son enseignement pour y parvenir ?

Prendre du recul sur les dimensions opérationnelles de la séquence

Le jury alerte donc les candidats sur l'importance qu'il y a à penser davantage l'action conjointe du professeur et de l'élève dans le dispositif pédagogique proposé, c'est-à-dire les interactions entre les gestes d'enseignement de l'enseignant d'une part, et les gestes d'étude des élèves d'autre part, au sein d'un espace-classe spécifique. En quoi ce que l'enseignant met en place a-t-il un effet sur les modalités d'apprentissage des élèves ?

Il est aussi recommandé que les composantes théoriques, plastiques et culturelles soient bien mises au service d'une prise de recul critique sur le dispositif, d'un questionnement approfondi qui prenne véritablement en compte la pratique des élèves. Le jury attend que les candidats, à l'issue de leur réflexion sur le sujet, soient en mesure d'explicitier les effets de leurs choix didactiques et pédagogiques sur les gestes des élèves. La chaîne didactique et la description des activités doivent être davantage intégrées dans le questionnement. Où sont les élèves ? Que font-ils ? Par exemple, si le professeur propose un travail en groupes de trois ou quatre élèves, quel rôle confiera-t-il à chacun ? Comment entreront-ils dans le travail ? Qu'est-ce que chaque élève aura à résoudre ?

Maladresses récurrentes

Un certain nombre de maladresses récurrentes peuvent illustrer concrètement ces problèmes d'opérationnalité.

Quid de l'ambition plasticienne ?

Certains dispositifs manquent ainsi singulièrement d'ambition sur le plan plastique. Un candidat a, par exemple, proposé d'amener les lycéens à se questionner sur les enjeux de la mise en scène à l'aide de petites figurines pour enfants. Un autre a eu l'idée de les engager dans un questionnement portant sur la sollicitation du spectateur, associée aux pratiques d'installation, en limitant les expérimentations à des croquis et des maquettes.

Ce manque d'ambition peut aussi se manifester au niveau de l'outillage pédagogique envisagé, par exemple avec cette proposition – qui peut s'avérer efficiente au collège, mais qui est manifestement inadaptée au lycée – consistant à proposer un jeu d'étiquettes de vocabulaire disposées sur les tables comme aide à la verbalisation.

D'autres propositions, au contraire, peuvent s'avérer trop ambitieuses et exigent des prérequis que ne maîtrisent pas la très grande majorité des élèves de lycée. C'était le cas d'une proposition qui demandait aux élèves, pour en percevoir par eux-mêmes les enjeux, de posséder une bonne maîtrise de concepts philosophiques de niveau universitaire.

Intégrité morale et physique des élèves

Par ailleurs, le jury alerte les candidats sur des propositions pédagogiques maladroites et susceptibles, si elles sont mal comprises, de laisser entendre une mise en danger des élèves. On peut citer cette séquence qui proposait d'explorer le potentiel expressif du corps et de la gestualité par un intitulé invitant les élèves à proposer une réponse performative qui les poussait aux limites de leurs capacités physiques.

Les problèmes d'opérationnalité pouvaient aussi surgir d'une transposition maladroite des paradigmes didactiques de la séquence, par exemple, avec certains candidats dont les faiblesses du dispositif témoignaient d'un questionnement peu approfondi sur les caractéristiques et les enjeux propres aux séquences dites hybridées.

Externalisation des apprentissages

Certains choix pédagogiques doivent être mieux justifiés et discutés. Nous évoquerons ici, certains candidats proposant une externalisation des apprentissages au travers d'un recours systématique au travail à la maison, sans s'interroger sur les conséquences d'une telle décision dans le cadre de l'égalité des chances, ou, par ailleurs, quand le dispositif suppose la mise en œuvre d'une IA générative, sans considération de son impact sur les processus de construction cognitive des élèves ou des enjeux éthiques, déontologiques ou artistiques dans un cadre pédagogique. L'intégration du numérique dans les enseignements, plus largement, n'est pas suffisamment abordée et interrogée.

Maîtrise du temps des apprentissages

La temporalité de la séquence ne doit pas être conçue seulement du point de vue du professeur, sans articulation réelle avec la situation de classe. Certaines propositions, en effet, ne parvenaient pas à calibrer de manière satisfaisante la temporalité des exercices proposés, par exemple en ne laissant qu'une vingtaine de minutes aux élèves pour mener une analyse comparative approfondie de deux œuvres. Les grandes scansions de la séquence doivent au contraire être pensées en relation avec les élèves, en prenant notamment en compte l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage de chacun d'entre eux.

Il convient ainsi d'interroger la synchronicité entre le séquençage temporel de la séquence et la temporalité variable des apprentissages des élèves, pris dans leur singularité. Les prestations les plus réussies, à ce titre, parvenaient à dépeindre de manière vivante les activités de l'élève dans la classe.

Un candidat a développé un propos d'une grande pertinence en concevant une séquence pour le début d'année de spécialité de 1^{ère}, période qui se caractérise par un groupe-classe encore composite, où se côtoie une grande diversité de profils d'élèves, selon qu'ils ont ou non suivi l'enseignement optionnel en 2^{de}. En partant de ce constat, il est parvenu à adapter son dispositif pédagogique pour proposer des stratégies concrètes de prise en charge plus individualisées. Le jury a été très sensible à la capacité du candidat à élaborer différentes modalités scénaristiques pour illustrer concrètement les dispositifs pédagogiques qu'il mobilisait selon des modalités plurielles, afin d'individualiser son enseignement. Les candidats les moins convaincants, au contraire, ont proposé des séquences pédagogiques qui ne prenaient pas assez en compte ces différents enjeux et qui se réduisaient à une construction conceptuelle pouvant certes être riche, mais qui restait trop formelle.

Verbalisation et processus d'explicitation, de métacognition trop peu étayés

Les formes et les modalités de la verbalisation, ses enjeux dans l'accompagnement des élèves et son rôle dans la construction des apprentissages sont trop souvent peu explicités et contestés. Trop de

candidats négligent d'indiquer à quel moment ils la font intervenir (à la fin de la séquence, à d'autres moments... ?) et selon quelles modalités (en groupe ou de manière plus individualisée... ?).

Lorsqu'elle est abordée, la verbalisation se réduit parfois à une approche très descriptive, où la dimension réflexive reste très pauvre et peu connectée aux objectifs d'apprentissage. Le vocabulaire spécifique en lien avec la séquence n'est pas bien précisé, ou semble surgir *ex nihilo*, comme si la parole de l'élève émergeait de manière spontanée et autonome pour construire le cours. Elle prend aussi des formes qui semblent calquées sur le modèle du collège, alors que le lycée autorise une plus grande diversité d'approches.

Inadéquation entre visées et niveau de classe ciblé

Le jury appelle également à une vigilance particulière quant au niveau de classe ciblé pour la séquence. Un nombre très important de propositions concernent la spécialité de 1^{ère}, au détriment des autres niveaux et de l'enseignement optionnel. Pour la spécialité de T^{le} notamment, une réflexion est attendue sur l'opérationnalité de la forme de la séquence, sur le rôle de l'incitation et sur sa pertinence, afin que le dispositif d'enseignement soit adapté au projet personnel annuel de l'élève.

Le jury constate les difficultés qu'éprouvent de nombreux candidats enseignant au collège à se projeter sur l'enseignement des arts plastiques au lycée et à en appréhender les spécificités. Leur manque de connaissance des réalités pédagogiques propres à ce niveau d'enseignement les conduit à élaborer des dispositifs qui peinent à répondre aux attendus curriculaires et aux modalités d'apprentissage caractéristiques de ces niveaux de classe.

Plaquage de conceptions des cycles du collège sur ceux du lycée

Le jury a ainsi pu observer des transpositions un peu figées et au final peu opérantes de séquences conçues pour le collège, dont les structures et les modalités sont reconduites pour s'intégrer de force au niveau du lycée. Si certaines continuités peuvent naturellement être établies entre ces deux niveaux, les objectifs et les modalités de mise en œuvre des apprentissages y sont en réalité différents. Une simple adaptation formelle d'une séquence conçue pour le collège ne saurait suffire pour répondre aux exigences propres à ce niveau d'enseignement.

Cette difficulté peut en partie procéder d'une représentation trop idéalisée de l'autonomie des élèves de lycée. L'autonomie n'est pas une donnée préalable ou un don; elle relève d'une construction progressive, accompagnée et étayée par des dispositifs pédagogiques explicites. Or, certaines propositions tendent à présenter l'élève comme déjà capable de conduire seul ses apprentissages, reléguant l'enseignant à une posture d'observateur ou de régulateur ponctuel, intervenant essentiellement au travers d'échanges individualisés.

Une telle conception méconnaît le rôle structurant du professeur dans la conception, le pilotage et la régulation du dispositif d'enseignement. Au lycée, l'accompagnement de l'autonomisation des élèves suppose au contraire une intervention constante: explicitation des enjeux de savoir, organisation des situations de recherche, mise en tension des références artistiques et accompagnement de la réflexivité des élèves sur leurs démarches plastiques. L'autonomie constitue ainsi moins un préalable qu'un objectif de formation, dont la construction relève pleinement de l'action pédagogique du professeur.

Rôle clé de l'entretien

Capacité réflexive

Le jury a néanmoins été sensible à la prestation des candidats qui possédaient une connaissance, certes partielle de la réalité de l'enseignement en lycée, mais qui, ayant conçu une séquence bien

structurée et étayée de manière logique, ont témoigné lors de l'entretien de leur capacité à réajuster leur dispositif pédagogique pour mieux prendre en compte les réalités du lycée.

L'entretien revêt, plus largement, une importance déterminante dans le cadre de l'épreuve professionnelle orale. Cette phase permet au jury d'évaluer la capacité du candidat à approfondir et à développer sa pensée à partir des questionnements ouverts par le sujet, à préciser et expliciter les soubassements de sa formation, à témoigner de l'étendue de ses connaissances et de la maîtrise des outils didactiques qu'il mobilise.

Temps d'échange entre le candidat et le jury, l'entretien est aussi l'occasion de préciser le lien entre la posture de pratique des élèves et la posture professionnelle de l'enseignant. Il offre à ce titre au candidat la possibilité d'adapter son dispositif pour le rendre plus opérant, au travers d'un questionnement des choix pédagogiques présentés lors de l'exposé.

Conseils

Dispositif d'évaluation

Le présent rapport ne reviendra pas en détail sur le dispositif d'évaluation, qui a déjà fait l'objet d'analyses circonstanciées dans de précédents rapports, à la lecture desquels les candidats sont renvoyés. Le jury constate cependant des faiblesses récurrentes dans ce domaine. Le dispositif d'évaluation est le plus souvent peu explicité et sa place dans le dispositif d'apprentissage n'est pas assez contestée. L'évaluation est souvent présentée à la fin de l'exposé sur un support visuel très vite survolé, et paraît plaquée sur le dispositif. Les indicateurs descriptifs ne permettent pas de discriminer clairement les productions des élèves en fonction des attendus, ce qui traduit un manque de connexions entre le dispositif d'évaluation et les objectifs d'apprentissage. Les dispositifs sont parfois très complexes, multipliant les critères d'évaluation, ou sont mal adaptés au niveau des élèves, ce qui rend difficile leur appropriation.

Il est recommandé, au contraire, d'expliciter les compétences et les procédures d'évaluation en évitant de rester dans des approches trop « génériques ». Il est attendu que le candidat soit en mesure de spécifier les compétences travaillées de façon claire, de manière à donner une plus grande lisibilité aux gestes d'étude des élèves. On attend aussi une conception plus intégrée de l'évaluation par rapport aux apprentissages. En quoi le dispositif d'évaluation permet-il aux élèves de se situer, d'identifier les attendus et de se mettre en situation de réussite ?

Prise en compte des éléments du dossier

L'analyse des œuvres du corpus n'est pas toujours assez précise ni bien développée, notamment en ce qui concerne certaines références artistiques emblématiques de l'histoire de l'art, traduisant un manque de culture artistique qui a été préjudiciable à certains candidats. Le jury a déploré que des candidats ne soient pas en mesure d'apporter des éclairages sur des œuvres aussi célèbres que *L'Atelier du Peintre* de Gustave COURBET ou *Impression, soleil levant* de MONET.

Le jury n'attend pas que les candidats manifestent une expertise de niveau universitaire sur l'ensemble du champ référentiel, mais qu'ils soient en mesure de situer et de préciser les enjeux artistiques et plastiques des œuvres les plus importantes, témoignant par-là de leur capacité à favoriser un enrichissement du questionnement des élèves, aussi bien dans le domaine de la culture artistique que dans le cadre de la pratique. Pour les œuvres moins connues, il était attendu que les candidats manifestent une bonne maîtrise de la méthodologie de l'analyse d'œuvre, en proposant des hypothèses d'interprétation reliées à des relevés visuels précis, et en situant les œuvres dans leur

contexte historique et culturel, au moyen des principaux systèmes plastiques ou des conceptions artistiques dont elles témoignent.

Ces analyses doivent s'appuyer sur une très bonne maîtrise du vocabulaire spécialisé. Certains candidats mobilisent pourtant celui-ci de manière trop limitée, voire erronée. Des confusions sur la notion de hors-champ ou de mise en abyme, par exemple, ne sont pas acceptables. Une bonne maîtrise du vocabulaire didactique est aussi attendue, pour éviter de confondre les aspects interdisciplinaires et transdisciplinaires des enseignements.

Le jury s'étonne, par ailleurs, que les dimensions plasticiennes et sensibles ne soient pas suffisamment prises en compte au moment de l'analyse des œuvres du corpus. Un candidat n'a pas bien perçu les spécificités de la gravure sur bois par rapport à la gravure sur cuivre, manifestant un manque de sensibilité aux constituants plastiques de l'œuvre qui s'est traduit par la suite par une prise en compte insuffisante des conditions matérielles du dispositif d'enseignement.

Extrait de programme non accessoire

Le jury souligne qu'il faut se saisir de l'extrait de programme de manière rigoureuse au moment de concevoir la problématique. Il convient d'éviter de substituer à l'extrait de programme du sujet un extrait de programme différent qui pourrait lui être associé, mais qui est d'une autre nature - par exemple lorsqu'un candidat, procédant par glissements successifs dans son analyse, a construit son questionnement autour du «Projet de l'œuvre», alors que le sujet portait sur «Figuration et construction de l'image». Le candidat doit aussi veiller à relier de manière efficiente l'extrait de programme aux œuvres du corpus, afin d'éviter que l'analyse des éléments du dossier ne prenne un caractère décousu et que la problématique et les objectifs d'apprentissage de la séquence ne soient pas pertinents par rapport au sujet.

Les meilleures prestations se sont distinguées par la finesse et la qualité de leurs analyses, nourries par une culture artistique riche et variée. Le jury a particulièrement apprécié lorsque le candidat parvenait à analyser efficacement les interactions entre les œuvres du corpus et à établir entre elles des rapprochements en lien avec les axes du programme mobilisés par le sujet. La traduction didactique de ces analyses croisées a pu déboucher sur des dispositifs pédagogiques pertinents, construits autour d'objectifs d'apprentissage bien identifiés et problématisés.

Ancrage et étayage de la séquence d'enseignement

L'ancrage et l'étayage du projet de séquence d'enseignement, ainsi que son inscription dans le parcours de formation du lycée, continuent de poser des difficultés à de nombreux candidats, l'essentiel des notes portant sur cette partie de l'épreuve demeure faible. Les constats sont toujours un peu les mêmes. Les préconisations formulées dans les rapports précédents, depuis 2004, ne sont pas suffisamment prises en compte. Le jury incite donc vivement les candidats à les consulter attentivement pour identifier les attendus de l'épreuve dans ce domaine. Il rappelle aussi l'intérêt de consulter les ressources conçues dans le cadre de la rédaction des nouveaux programmes de lycée, et de se reporter aux préconisations de l'Inspection générale sur ce sujet.

Dimension partenariale

Les meilleures prestations manifestaient la capacité du candidat à contester la proposition de départ de manière dialectique, afin d'en déterminer l'intérêt pédagogique ou, au contraire, d'en signifier les limites et de signaler des points de vigilance éventuels. La plupart des sujets exigeait en effet que le candidat s'interroge sur les principes et les modalités de la demande avant de définir les contours et les objectifs du projet partenarial. C'était notamment le cas lorsque celle-ci n'émanait pas directement du professeur, mais d'un autre acteur de l'établissement, comme la Maison Des Lycéens

ou le proviseur. C'était aussi nécessaire si la proposition débordait du strict champ des arts plastiques et s'inscrivait dans une démarche interdisciplinaire, comme dans l'hypothèse d'un projet de « Workshop » avec un duo de designers.

Le jury a particulièrement apprécié les propositions qui ne se limitaient pas à identifier le ou les dispositifs nationaux mobilisés pour le projet, mais qui proposaient de mettre en rapport ces dispositifs avec un projet pédagogique problématisé, construit et singulier, aux objectifs d'apprentissage clairement définis, s'inscrivant pleinement dans les programmes d'arts plastiques et situés par rapport au champ référentiel.

Il a pu constater, par ailleurs, que certains candidats manifestaient une méconnaissance regrettable de dispositifs porteurs de la dimension partenariale, ou de certains acteurs institutionnels importants. Des candidats ont fait la confusion entre le dispositif *Adage* et le *Pass Culture*. D'autres n'étaient pas en mesure de définir les *Cordées de la réussite*. Certains ignoraient à quoi pouvaient se référer des dispositifs relatifs à l'offre territoriale, comme les Fab labs. La distinction entre la DRAC et la DAAC n'était pas toujours très claire. Le jury souhaite rappeler l'importance pour les candidats de manifester leur expertise touchant à ces sujets, afin d'attester de leur capacité à identifier et à sélectionner les offres de projets pertinentes, ou à témoigner de leurs compétences s'ils doivent exercer un rôle de conseil auprès des chefs d'établissement dans ce domaine.

Communication lors de l'exposé et de la situation d'entretien

Les qualités du candidat dans le domaine de la communication constituent un élément déterminant pour la bonne transmission de son projet d'enseignement au jury et sont un indicateur important de ses qualités pédagogiques.

Lors de l'exposé, le jury a été sensible aux prestations de candidats qui ont été en mesure de mobiliser différents moyens et registres de communication de manière appropriée, en fonction des enjeux du sujet, articulant de manière fluide et efficace la communication verbale et l'utilisation d'un ou de plusieurs supports visuels, en veillant à la lisibilité du format d'écriture et des schémas. Ces derniers pouvaient être réalisés directement au tableau ou conçus en amont lors du temps de préparation, sous la forme d'un système d'affichage sur papier combinant éléments textuels et visuels (démonstrations graphiques, schémas, croquis...).

Les candidats doivent cependant réfléchir à la distinction entre un support visuel n'affichant que des compétences génériques et stéréotypées - qui ne fonctionnerait que comme un relais peu opérant du discours - et un support qui déploierait visuellement une capacité à porter la pensée du candidat. Le support a ainsi été apprécié lorsqu'il a permis de mieux appréhender le déroulé de la réflexion du candidat. Pleinement intégré en appui de la présentation des enjeux didactiques et pédagogiques du dispositif, en relation avec le sujet, le support a alors permis de dynamiser les éléments de la communication professionnelle du candidat.

Lors de l'entretien, certains candidats ont pu être déstabilisés par les questions du jury, qui pouvaient mettre en évidence certaines fragilités du dispositif présenté lors de l'exposé. Cette situation ne préjuge pourtant pas d'un échec à l'épreuve. Les prestations des candidats qui ont été en mesure de s'ouvrir et de réagir aux questions du jury, de témoigner d'un recul réflexif et argumenté sur leur proposition de départ et d'envisager des repositionnements, ont ainsi été particulièrement appréciées.

Concernant la communication verbale, il est important de rappeler qu'un débit trop rapide risque d'empêcher le jury de saisir la pensée du candidat dans toutes ses dimensions et dans ses subtilités, et fait craindre par ailleurs qu'il ne soit pas en mesure d'adapter son propos de manière satisfaisante

face aux élèves. Une prosodie maîtrisée, se manifestant par la capacité à moduler le rythme et l'intonation, renforce au contraire le discours. Une bonne maîtrise de la communication non verbale, mobilisant le corps et le regard, est aussi appréciée, en ce qu'elle permet d'animer efficacement le propos et de mobiliser l'intérêt du jury, tout en témoignant de l'engagement et de la force de conviction du candidat. Il peut être judicieux de se filmer en situation d'oral blanc, en amont de l'épreuve, pour identifier ses atouts, mais aussi les compétences à consolider, afin de mettre en œuvre des remédiations. Il convient bien entendu d'éviter une théâtralisation exagérée, caricaturale et hors de propos dans une situation de concours. Une familiarité excessive avec le jury et un cabotinage appuyé sont aussi à éviter.

En conclusion

Cette session a révélé un paradoxe qu'il convient de ne pas sous-estimer : une préparation personnelle globalement sérieuse et solide, mais une difficulté persistante à la transformer en dispositif d'enseignement réellement opérant.

Dans ce rapport, le jury a voulu insister sur ce point central : un dispositif pédagogique ne se juge pas seulement à l'aune de la richesse de son appareillage critique ou à la sophistication de son ancrage théorique, mais à sa capacité à faire apprendre. C'est en se demandant sans relâche « que font les élèves ? », « comment apprennent-ils ? » et « qu'est-ce qui se joue concrètement dans la classe ? » que les candidats pourront dépasser les écueils les plus fréquemment observés cette année : dispositifs trop souvent pensés du seul point de vue de l'enseignant, sous-estimation des dimensions procédurales et matérielles pour la mise n'œuvre de la séquence proposée, évaluation plaquée in fine de l'exposé plutôt qu'intégrée à la démonstration, ou encore transpositions inadaptées des pratiques de collège au lycée.

Le rôle décisif de l'entretien est souligné. Il ne doit pas être perçu comme un simple prolongement de l'exposé, mais bien comme une phase à part entière de l'évaluation des compétences professionnelles. C'est souvent dans cette capacité à entendre la question, à interroger ses propres choix et à les faire évoluer avec lucidité que se mesurent les acquis professionnels du candidat.

Ces exigences ne doivent pas décourager les candidats des sessions à venir. Elles tracent au contraire un chemin de progression, exigeant, mais accessible, pour peu que le travail de préparation intègre pleinement cette exigence d'opérationnalité, en s'appuyant notamment sur les rapports de jury antérieurs, sur les ressources produites par l'Inspection générale, la recherche en pédagogie et en didactique.

Annexes

Trois exemples de sujets de l'épreuve orale professionnelle (partie projet d'enseignement)

AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA D'ARTS PLASTIQUES

Session 2026

Épreuve professionnelle orale

Sujet

1. Projet d'enseignement

Extrait des programmes :

« La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace de présentation »

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

- Vous prendrez en compte les textes officiels relatifs aux classes de seconde, de première et de terminale :
 - Programme d'enseignement optionnel d'arts de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 ;
 - Programme d'enseignement de spécialité d'arts des classes de première et terminale de la voie générale, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Vous préciserez le niveau de la classe choisie, les objectifs de formations poursuivies, les compétences évaluées chez les élèves.
- Vous envisagerez les liens de cette leçon avec le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement, notamment le parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Vous avez la possibilité de conforter votre réflexion par le recours à une ou plusieurs autres références artistiques ou culturelles librement choisies.

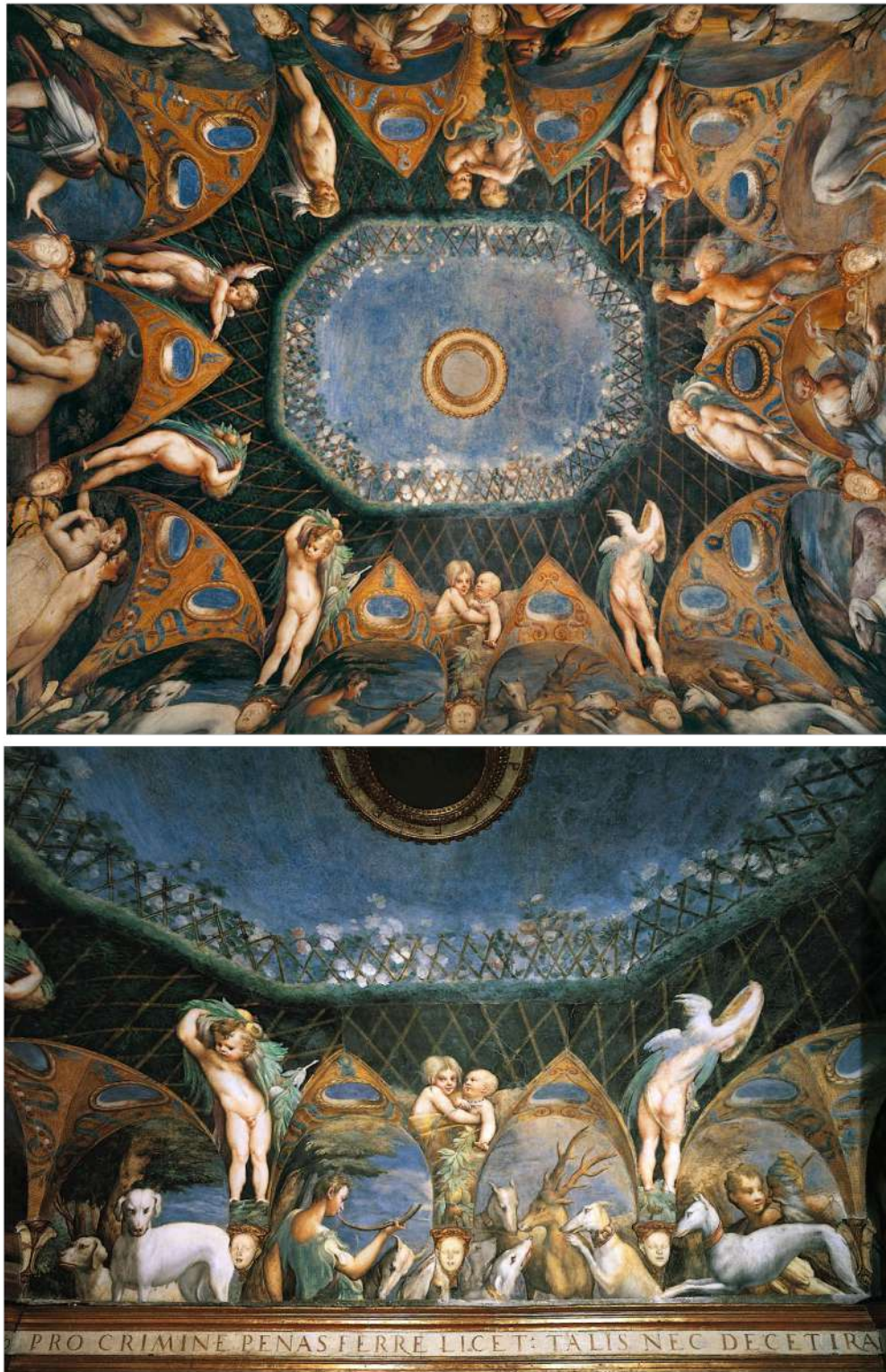
Dossier documentaire :

- Document 1 :
Parmigianino dit LE PARMESAN (1503-1540), *Diane et Actéon*, 1523-1524, fresque, vue du plafond et détail. Salle de bain, Rocca Sanvitale, Fontanellato, Italie.

- Document 2 :
Pipilotti RIST (1962-), *Worry Will Vanish Revelation* (La révélation inquiétante disparaîtra), 2014, vidéo projetée à deux canaux diffusée par cycle de 10 minutes. National Gallery of Australia (Galerie nationale d'Australie), Canberra, Australie.

2. Dimension partenariale de l'enseignement (voir document-joint)

Document 1



Parmigianino dit LE PARMESAN (1503-1540), *Diane et Actéon*, 1523-1524, fresque, vue du plafond et détail. Salle de bain, Rocca Sanvitale, Fontanellato, Italie.

Document 2



Pipilotti RIST (1962-), *Worry Will Vanish Revelation* (La révélation inquiétante disparaîtra), 2014, vidéo projetée à deux canaux diffusée par cycle de 10 minutes. National Gallery of Australia (Galerie nationale d'Australie), Canberra, Australie.

AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA D'ARTS PLASTIQUES

Session 2026

Épreuve professionnelle orale

Sujet

1. Projet d'enseignement

Extrait des programmes :

« Les propriétés de la matière et des matériaux »

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

- Vous prendrez en compte les textes officiels relatifs aux classes de seconde, de première et de terminale :
 - Programme d'enseignement optionnel d'arts de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 ;
 - Programme d'enseignement de spécialité d'arts des classes de première et terminale de la voie générale, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Vous préciserez le niveau de la classe choisie, les objectifs de formations poursuivies, les compétences évaluées chez les élèves.
- Vous envisagerez les liens de cette leçon avec le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement, notamment le parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Vous avez la possibilité de conforter votre réflexion par le recours à une ou plusieurs autres références artistiques ou culturelles librement choisies.

Dossier documentaire :

- Document 1 :

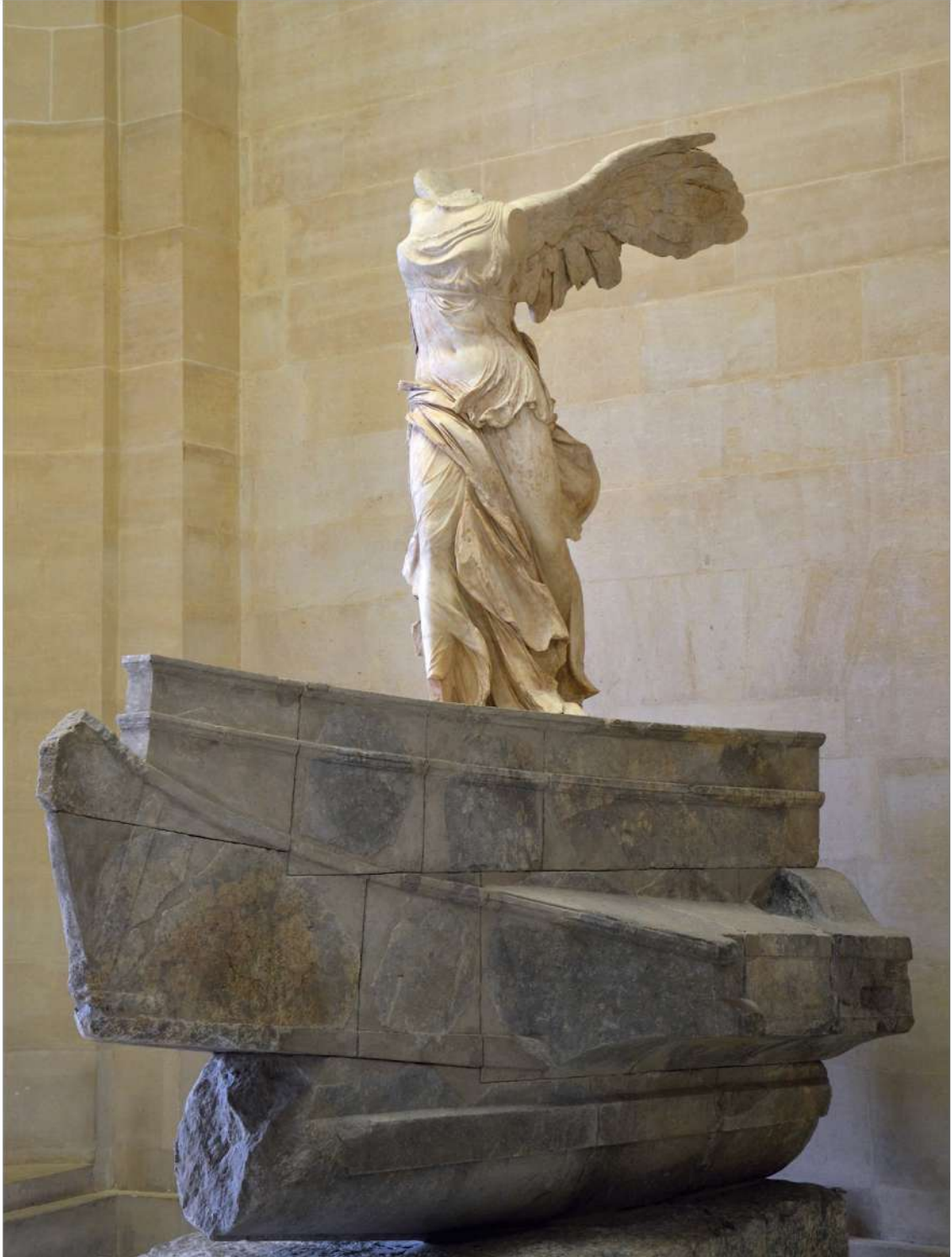
Anonyme(s), *La Victoire de Samothrace*, II^{ème} siècle avant J.-C., statue en marbre de Paros, hauteur : 275 cm, socle (proue) en marbre gris veiné de blanc originaire de Rhodes. Musée du Louvre, Paris, France.

- Document 2 :

Janine ANTONI (1964-), *Lick and Lather* (Lécher et faire mousser), 1993, sept bustes autoportraits en chocolat léché, et sept bustes autoportraits en savon lavé, sur quatorze socles, bustes : 60,9 x 40,6 x 33 cm environ chaque, socles : 116 x 40,6 cm chaque, dimensions d'installation variables. National Gallery of Art (Galerie nationale d'art), Washington, États-Unis d'Amérique.

2. Dimension partenariale de l'enseignement (voir document joint)

Document 1



Anonyme(s), *La Victoire de Samothrace*, II^{ème} siècle avant J.-C., statue en marbre de Paros, hauteur : 275 cm, socle (proue) en marbre gris veiné de blanc originaire de Rhodes. Musée du Louvre, Paris, France.

Document 2



Janine ANTONI (1964-), *Lick and Lather* (Lécher et faire mousser), 1993, sept bustes autoportraits en chocolat léché, et sept bustes autoportraits en savon lavé, sur quatorze socles, bustes : 60,9 x 40,6 x 33 cm environ chaque, socles : 116 x 40,6 cm chaque, dimensions d'installation variables. National Gallery of Art (Galerie nationale d'art), Washington, États-Unis d'Amérique.

AGRÉGATION INTERNE ET CAERPA D'ARTS PLASTIQUES

Session 2026

Épreuve professionnelle orale

Sujet

1. Projet d'enseignement

Extrait des programmes :

« Passage à la non-figuration »

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

- Vous prendrez en compte les textes officiels relatifs aux classes de seconde, de première et de terminale :
 - Programme d'enseignement optionnel d'arts de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 ;
 - Programme d'enseignement de spécialité d'arts des classes de première et terminale de la voie générale, arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.
- Vous préciserez le niveau de la classe choisie, les objectifs de formations poursuivies, les compétences évaluées chez les élèves.
- Vous envisagerez les liens de cette leçon avec le volet artistique et culturel d'un projet d'établissement, notamment le parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Vous avez la possibilité de conforter votre réflexion par le recours à une ou plusieurs autres références artistiques ou culturelles librement choisies.

Dossier documentaire :

- Document 1 :

Claude MONET (1840-1926), *Le Bassin aux nymphéas*, 1917-1919, huile sur toile, 100 x 200 cm. Collection Chichu Art Museum (Musée d'art Chichu), Benesse Foundation Art Site (Site d'art de la fondation Benesse), Naoshima, Japon.

- Document 2 :

Marina GADONNEIX (1977-), *Untitled (Avalanche #1)* (sans titre [Avalanche #1]), de la série « Phénomènes », 2016, photographie imprimée sur papier contrecollée sur Dibon, 126 x 151 cm. Fonds Régional d'Art Contemporain (FRAC) Franche-Comté, Besançon, France.

2. Dimension partenariale de l'enseignement (voir document joint)

Document 1



Claude MONET (1840-1926), *Le Bassin aux nymphéas*, 1917-1919, huile sur toile, 100 x 200 cm. Collection Chichu Art Museum (Musée d'art Chichu), Benesse Foundation Art Site (Site d'art de la fondation Benesse), Naoshima, Japon.

Document 2



Marina GADONNEIX (1977-), *Untitled (Avalanche #1)* (sans titre [Avalanche #1]), de la série « Phénomènes », 2016, photographie imprimée sur papier contrecollée sur Dibon, 126 x 151 cm. Fonds Régional d'Art Contemporain (FRAC) Franche-Comté, Besançon, France.

Éléments bibliographiques et sitographie relatifs à la pédagogie et la didactique en arts plastiques et éducation artistique

Pédagogie, didactique et histoire de l'enseignement des arts plastiques et de l'éducation artistique

- ARDOUIN Isabelle, Du dessin aux arts plastiques, in DEVELAY M. savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF., coll. Pédagogies, 1995.
- BAQUÉ Pierre, Les enseignements artistiques au ministère de l'Éducation nationale : nouvelles orientations, in Art et Éducation, C.I.E.R.E.C. 1986.
- BAQUE Pierre, Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants, in « Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification », Les amis de Sèvres n° 120, 1985.
- BECMEUR Yves, Du dessin aux arts plastiques, in Le français d'aujourd'hui, n° 88, Paris, association des professeurs de français, 1989.
- BELOT Gustave, Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin (texte introduisant, avec les « Observations générales », les « Programmes de dessin des lycées de garçons »), Instructions de l'enseignement secondaire, librairie Delagrave, Paris, 1911,87- BONAFOUX Pascal et DANÉTIS Daniel (sous la direction de), Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques, Série Références, L'Harmattan, Paris, 1997.
- BOUTHORS Mathilde, L'enseignement des arts plastiques. Évolution des pratiques et de la recherche, in perspectives documentaires en éducation, N° 14, Paris, INRP, 1988.
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne, Didactiques des disciplines : arts plastiques, in Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs, Paris, INRP, 1993.
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine, Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000, juin 2018.
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne. et COLBOC-TERVILLE Martine, Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution jusqu'en 1996, site disciplinaire educnet arts plastiques de l'académie de Nantes.
- BRONGNIART Édouard-Charles, Officier d'Académie, Inspecteur de l'enseignement du dessin dans les écoles de la ville de PARIS, « De l'enseignement du dessin en 1867 ; Rapports du jury international de l'Exposition Universelle de 1867 à Paris, Imprimerie et librairie administratives de Paul DUPONT, Paris, Commission DAUDRIX, Courrier de l'éducation, n° 32, mai 1976.
- CHANTEUX Magali, Quelques éléments de repère dans le passage de « Dessin » à « Arts plastiques, document transmis au stage des conseillers pédagogiques, C.P.R. de PARIS, 1989.
- CHANTEUX Magali, Enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines, collection « Rapports de recherches » n° 9, Paris, I.N.R.P., 1986.
- CHANTEUX Magali, Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6e, collection école-collège, Paris, I.N.R.P., 1987.
- CHANTEUX Magali, Les enseignements en CM2 et en 6e, ruptures et continuités, collection « rapports de recherches » n° 11, Paris, I.N.R.P, 1987.
- CHANTEUX Magali, Situations d'enseignement en Arts plastiques en classe de 3°, collection « rapports de recherches » n° 5, Paris, I.N.R.P, Paris, 1990.

- CHANTEUX Magali, 200 ateliers d'arts plastiques au collège, 1983-1984, Département des Didactiques et Enseignements Généraux, Paris, I.N.R.P. 1985.
- CHANTEUX Magali, Arts plastiques in Champy et Etévé, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994.
- CHANTEUX Magali, Les pratiques des enseignants en arts plastiques. Contribution à leur description en CM2 et en 6e, Revue française de pédagogie, n° 87, 1989.
- CHANTEUX Magali et SAÏET Pierre, Didactique des Arts plastiques, l'artistique et les références artistiques dans les pratiques (Actes du stage national, 1995), Paris, MEN, DLC, 1994.
- CHAUMET Michel, L'école numérique, La revue du numérique pour l'éducation, Poitiers, Canopé-C.N.D.P., mars 2013.
- COHEN Jacques, L'atelier : de l'artisanat à l'art, n° 120, Les amis de Sèvres, 1985.
- COHEN Jacques, Création, recherches, enseignements en Arts Plastiques : questions d'altérité, in Les arts plastiques à l'université, Aix, PUF, 1993.
- COLLECTIF, L'artistique : Arts plastiques, art et enseignement, colloque de Saint-Denis, mars 1994, Créteil, CRDP, 1997.
- COLLECTIF, Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement, Actes de Université d'été, 1997, Rennes, PUR, 1998.
- COLLECTIF, Situations d'enseignement en arts plastiques en classe 3e, pratiques et effets, INRP – didactique des disciplines, rapport de recherche, n° 5, 1990.
- COLOMB Jacques, (sous la direction de) Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3e. Pratiques et effets, Paris INRP, coll. Rapports de recherches, 1990.
- COURBET Gustave, (1861), Peut-on enseigner l'art? Paris, l'Échoppe, 1986.
- ENFERT Renaud (d'), L'Enseignement du dessin en France, Paris, Belin, « Histoire de l'éducation », 2003.
- ESPINASSY Laurence, Enseigner les arts plastiques. Dimensions ergonomiques et didactiques du métier, Presses universitaires de Rennes, 2026.
- ESPINASSY Laurence, Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques, Symposium « La place de l'œuvre d'art dans les situations de médiation et d'enseignement artistique » Congrès de l'AREF, Montpellier, août 2013.
- ESPINASSY Laurence, Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collège. Le Français dans Le Monde, CLE International, 2008.
- FOREST Fred, Repenser l'art et son enseignement. Les écoles de vie, Paris, L'Harmattan, 2002.
- FOURQUET Jean-Pierre, L'Art vivant au collège : rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains, CRDP Champagne Ardenne, 2004.
- GAILLOT Bernard-André, Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique, Paris, PUF, « Éducation et formation », 1997.
- GAILLOT Bernard-André, Enseigner les arts plastiques par l'évaluation, Cahiers Pédagogiques, n° 294, mai, 1991.
- GAILLOT Bernard-André, L'Approche par compétences, conférence 2009, IUFM Canebière, Marseille.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement, CRDP de la Région Centre, 1994.

- HABY René, préface de « Réforme du système éducatif », C.N.D.P., 1977.
- LANDSHEERE Viviane et Gilbert (de), Définir les objectifs de l'éducation, Paris, PUF, 1976.
- LEROUX G., FAUSER-DELABY, H. LEBLIC, DUPRAT, BARDOT, L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général, XXII^e congrès mondial, Les cahiers de Sèvres, INSEA, 1975.
- MAUVE Christiane, Esquisses pour une généalogie des enseignements artistiques à l'école primaire — 1880 : l'enseignement du dessin, Art et éducation, travaux 51, Université de Saint-Étienne, C.I.E.R.E.C., 1986.
- MAUVE Christiane, L'enseignement de dessin au XIX^e siècle, intervention orale dans le cadre du stage « Formation et information des conseillers pédagogiques et formateurs en arts plastiques de l'Académie de Versailles », le 16 novembre 1987. Notes du compte-rendu du stage.
- MEIRIEU Philippe, La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, ESF, 1995.
- MIALARET Gaston et VIAL Jean (Dir.), Histoire mondiale de l'éducation, tome 3, Paris, P.U.F. 1981,
- MICHAUD, Yves, Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art. Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 1993.
- MONNIER Gérard, Approche historique et critique de l'enseignement artistique : remarques sur ses fonctions réelles. Art et Éducation travaux 51, Université de Saint-Etienne C.I.E.R.E.C., 1986.
- MONNIER Gérard, Des beaux-arts aux arts plastiques, une histoire sociale de l'art, Paris, La manufacture, 1991.
- MOTRÉ Michel, Enseigner les arts plastiques, Cahiers pédagogiques, n° 294, mai, 1991.
- OTTIN Auguste, Inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris, « Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris », CHAIX et Cie, 1879.
- PELISSIER Gilbert, « Aperçu de l'évolution depuis 1972 », Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline, Vanves, C.N.E.D., 1981.
- PELISSIER Gilbert, Inspecteur général, intervention orale dans le cadre du stage académique « Formation continuée des formateurs en arts plastiques » à Livry-Gargan le 14 janvier 1991, Bulletin Académique d'Informations (77, 93, 94), N° 4, avril, 1991.
- PELISSIER Gilbert, La création des ateliers d'arts plastiques au collège, Les amis de Sèvres n° 120, 1985.
- PELISSIER Gilbert, Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie. Lyon, CRDP, 1987.
- PELISSIER Gilbert, Arts plastiques, les pratiques pédagogiques en 6^e, rapport, Paris, MEN, 1991.
- PELISSIER Gilbert, « Le discours critique dans le champ des arts plastiques » in Actes de l'université d'été. Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques, Sèvres, oct. 95, Paris, l'Harmattan, coll. Éducation et formation, série références, 1997.
- PELISSIER Gilbert, Le profil des enseignants d'arts plastiques, rapport d'étude 1993 -1994, Paris, MEN, IGEN, 1995.
- PELISSIER Gilbert, Les ateliers de pratique artistique conduits par les professeurs d'arts plastiques. Rapport d'étude, Paris, MEN, 1996.
- PELISSIER Gilbert, Les enseignements artistiques au collège, in Rapport annuel de l'IGEN, Paris, MEN, documentation française, 1993.

- PELISSIER Gilbert, Situation des enseignements obligatoires à l'école élémentaire et au collège, et Mise en œuvre de la rénovation des lycées in les enseignants et les pratiques artistiques, Rapport d'étude, IGEN, Paris, MEN, mai 1995.
- PELISSIER Gilbert, Tentatives d'approche d'une discipline, Vanves, CNED, 1992.
- PÉLISSIER Gilbert. « Arts plastiques : que l'école est belle ou petit plaidoyer pour un certain flou », CommunicAction - Courrier de la commission Académique d'Action Culturelle, n° 29, Paris, CRDP, 1992.
- PÉLISSIER Gilbert, Arts plastiques, art et enseignement, Saint-Denis, musée d'art et d'histoire, 23 et 24 mars, 1994, Créteil, CRDP, 1997.
- PÉLISSIER G., Le devenir de l'enseignement des arts plastiques, la question de la didactique, Paris, CNED, 1996.
- PÉLISSIER Gilbert, Quel lycée pour demain, propositions du Comité National des programmes sur l'évolution des Lycées, Paris, C.N.D.P./M.E.N., 1991.
- RAVAISSON Félix., L'art dans l'école, Paris, imprimerie A. Quentin, 1879.
- ROUX Claude, L'Enseignement de l'art. La formation d'une discipline, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999.
- SULTAN Josette, Faire de l'image une activité de connaissance, in Faire/voir et savoir, Paris, INRP, 1992.
- VIEAUX Christian, Se situer dans les arts plastiques à l'École, aujourd'hui, janvier 2014- mars 2022 <https://parolesenarchipel.fr/2022/03/14/se-situer-dans-les-arts-plastiques-a-lecole-aujourd'hui/>
- VIEAUX Christian, L'art contemporain est une question à enseigner : construire une compétence à l'œuvre contemporaine, janvier 2009-mars 2022 <https://parolesenarchipel.fr/2022/03/14/lart-contemporain-est-une-question-a-enseigner-construire-une-competence-a-loeuvre-contemporaine/>
- VIEAUX Christian, Évaluer pour faire progresser, revisiter la didactique pour évaluer autrement et réciproquement, mars 2022 <https://parolesenarchipel.fr/2022/03/13/evaluer-pour-faire-progresser-revisiter-la-didactique-pour-evaluer-autrement-et-reciproquement/>
- VIEAUX Christian, Une séquence d'arts plastiques, aujourd'hui : un outil de partage entre pairs, janvier 2024 <https://parolesenarchipel.fr/2024/01/22/une-sequence-darts-plastiques-aujourd'hui-un-outil-de-partage-entre-pairs/>
- VIEAUX Christian, Ancrages en droits de l'éducation artistique « moderne », janvier 2024 : <https://parolesenarchipel.fr/2024/01/22/ancrages-en-droits-de-leducation-artistique-moderne/>
- VIEAUX Christian, Quels ancrages et quelles approches, aujourd'hui, pour une didactique davantage au service des apprentissages en arts plastiques ? juin 2022, dossier organisé en 3 parties et différentes fiches par partie :
- Présentation du dossier : <https://parolesenarchipel.fr/2022/10/16/dossier-3-parties-n-fiches-quels-ancrages-et-queles-approches-aujourd'hui-pour-une-didactique-davantage-au-service-des-apprentissages-en-arts-plastiques/>
- Partie 1 : Émergence d'un modèle « hybridé » : réagencer, remodeler la séquence d'arts plastiques (principalement au collège) : https://parolesenarchipel.fr/wp-content/uploads/2023/10/3b3f4-partie-1_fiche-1_didactique-service-apprentissages-ap_reagencer-remodeler-sequence_-emergence-modele-hybride.pdf
 - o Fiche 1 : Émergence d'un modèle dit « hybridé » au regard du modèle prégnant de la séquence d'arts plastiques : <https://lewebpedagogique.com/auxvi/files/2023/01/PARTIE->

1_FICHE-1_Didactique-service-apprentissages-AP_RÉAGENCER-REMODELER SÉQUENCE_-EMERGENCE-MODELE-HYBRIDE.pdf

- Fiche 2 : Dans le modèle dit « hybridé », diverses centrations au service des apprentissages, les identifier et les situer dans une séquence :
https://parolesenarchipel.fr/wp-content/uploads/2023/10/f0484-partie-1_fiche-2_didactique-service-apprentissages-ap_reagencement-remodelage-sequence_identifier-situer-diverses-centrations.pdf
- Fiche 3 : Possibles causes et sources d'un renouvellement (re) penser une séquence à partir de deux conceptions schématisées de sa modélisation :
https://parolesenarchipel.fr/wp-content/uploads/2023/10/3f409-partie-1_fiche-3_didactique-service-apprentissages-ap_reagencer-remodeler_re-penser-sequence.pdf
- Fiche 4 : Penser une didactique à partir de principes, d'invariants, de constantes plus que de normes : https://parolesenarchipel.fr/wp-content/uploads/2023/10/48fb1-partie-1_fiche-4_didactique-service-apprentissages-ap_reagencer-remodeler_re-penser_principes-invariants-constantes.pdf
- Fiche 5 : Conceptions éducatives ancrées en droit, convergences de visées et de modalités : https://parolesenarchipel.fr/wp-content/uploads/2023/10/5430c-partie-1_fiche-5_didactique-service-apprentissages-ap_reagencer-remodeler_re-penser-sequence_ancrages-droit-convergences-modalites.pdf
- VIEAUX Christian, Trois grandes positions (traditions) en éducation et leurs liens/incidences avec la transmission de savoirs en matière d'éducation artistique, dossier organisé en 6 fiches en ligne :
 - Fiche 1 : Présentation, préambule (trois signaux relevant des droits) et introduction : <https://parolesenarchipel.fr/2022/04/20/fiche-1-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>
 - Fiche 2 : Sur le modèle transmissif, celui dit de « l'empreinte », en éducation artistique : <https://parolesenarchipel.fr/2022/05/01/fiche-2-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>
 - Fiche 3 : Sur le modèle comportementaliste, celui dit de « conditionnement », en éducation artistique : <https://parolesenarchipel.fr/2022/04/29/fiche-3-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>
 - Fiche 4 : Sur les modèles constructivistes et socioconstructivistes, en éducation artistique : <https://parolesenarchipel.fr/2022/04/29/fiche-4-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>
 - Fiche 5 : Évolution d'un modèle d'enseignement des arts plastiques dans la scolarité obligatoire (à grandes enjambées...) : <https://parolesenarchipel.fr/2022/04/29/fiches-5-et-6-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>
 - Fiche 6 : Installation d'une position « hybridée » en arts plastiques (source C. VIEAUX, 2018) : <https://parolesenarchipel.fr/2022/04/29/fiches-5-et-6-dossier-trois-grandes-positions-traditions-en-education-et-leurs-liens-incidences-avec-la-transmission-de-savoirs-en-matiere-deduction-artistique/>

- VIEAUX Christian, La question de la problématisation à visée didactique dans la séquence d'arts plastiques (principalement au collège), 15 mars 2023, Centre Pompidou Metz, intervention dans le cadre d'un séminaire des professeurs d'arts plastiques dédié à la problématisation <https://parolesenarchipel.fr/2023/03/18/la-question-de-la-problematization-a-visee-didactique-dans-la-sequence-darts-plastiques-principalement-au-college/>
- VIEAUX Christian, Historique critique de l'éducation artistique en France, in Champs culturels — 23 —, Art contemporain et éducation artistique, la persistance d'un malentendu ? Actes du colloque, Poitiers 28 & 29 janvier 2009.
- VIEAUX Christian, Verbalisation/explicitation/entretien d'explicitation, Comprendre et situer la « verbalisation » en arts plastiques au regard de l'explicitation, académie de Paris, octobre 2012.

Théories et essais sur l'éducation artistique

- ARDOUIN Isabelle, *L'Éducation artistique à l'école*, Issy-les-Moulineaux, Paris, ESF, « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997.
- BORDEAUX Marie-Christine, KERLAN Alain, avec DETREZ Christine, LEMONCHOIS Myriam, *Évaluer l'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et politiques de la recherche*, Presses de Sciences Po, 2025.
- BORDEAUX Marie-Christine et DESCHAMPS François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en question », 2013.
- BOURDIEU Pierre, *Penser l'art à l'école*, Arles, Actes Sud, 2001.
- CARASSO Jean-Gabriel, *Art, culture et éducation au cœur d'une passion*, Entretien avec Émile Lansman, Lansman Éditeur, coll. « Chemin des passions », Manage 2008.
- CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en question », 2005.
- CHABANNE Jean-Charles, PARAYRE Marc, VILLAGORDO Éric, *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- Collectif, « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle », Symposium européen et international de recherche, 10,11 et 12 janvier 2007, *La Documentation française*, Centre Pompidou, Paris, 2008.
- COLLECTIF, *L'Art pour quoi faire ? À l'école, dans nos vies, une étincelle*, Autrement, n° 195, 2002.
- COLLECTIF, *L'Éducation artistique et culturelle, de la maternelle au lycée*, hors-série Beaux-Arts magazine, septembre, 2009.
- DE DUVE Thierry, *Faire école (ou la refaire) ?* édition revue et augmentée, Dijon, Les Presses du Réel, 2008.
- FOREST Fred, *Repenser l'art et son enseignement. Les écoles de vie*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- FOURQUET Jean-Pierre, *L'Art vivant au collège : rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains*, CRDP Champagne Ardenne, 2004.
- GIBOULET François et MENGELLE-BARILLEAU Michèle, *La peinture, collection repères pratiques*, Paris, Nathan, 2013.

- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Montréal, Presses de l'Université de Laval, 2004.
- LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture (dans l'intimité des œuvres)*, Paris, Larousse, 2002.
- LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture (dans le secret des ateliers)*, Paris, Larousse, 2004.
- LISMONDE Pascale, *Les Arts à l'école*, Paris, SCEREN, CNDP, Gallimard, Folio, 2002.
- MICHAUD Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, 1993, Nîmes, Jacqueline Chambon, coll. « Rayon Art », 1999.
- VIEAUX Christian, *Trois principes et quatre modalités d'une éducation artistique « moderne » pour en penser la mise en œuvre à différents échelons*, novembre 2023
<https://parolesenarchipel.fr/2023/11/30/trois-principes-et-quatre-modalites-dune-education-artistique-moderne-pour-en-penser-la-mise-en-oeuvre-a-differents-echelons/>
- VIEAUX Christian, *Se situer dans des « querelles » de l'éducation artistique, les dépasser pour agir, in Paroles en archipels*, mai 2022, à partir d'un texte de janvier 2014.
<https://parolesenarchipel.fr/2022/05/13/se-situer-dans-des-querelles-de-leducation-artistique/>
- VIEAUX Christian, *Revue, en quatre fiches, d'ancrages, de points de « doctrine », de modalités instituées de l'éducation artistique et culturelle (EAC)*, in Paroles en archipels, - février 2022.
<https://parolesenarchipel.fr/2023/02/25/revue-en-quatre-fiches-dancrages-de-points-de-doctrine-de-modalites-instituees-de-leducation-artistique-et-culturelle-eac/>
 - FICHE 1 – Première revue sélective : quelques ancrages en droits de l'EAC
 - FICHE 2 – Seconde revue : contextes culturels et principes cardinaux d'une EAC « moderne »
 - FICHE 3 – Troisième revue : une EAC sous le prisme d'un « parcours »
 - FICHE 4 – Quatrième revue : principales scansions « historiques » de trois centrations de la notion d'EAC

Pédagogie et didactique, sciences de l'éducation

- ALEXANDRE Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Paris, ESF, 2010.
- ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris, PUF, 2000.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre, « Trois modèles pour enseigner »*, Paris, ESF, 1992.
- BARBIER René, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et sciences sociales », 1997.
- BOURDIEU Pierre, *Penser l'art à l'école*, Arles, Actes Sud, 2001.
- BROUSSEAU Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.
- BRUNER Jérôme, *Car la culture donne forme à l'esprit*, 1990, Paris, Éditions Retz, 2005.
- BRUNER Jérôme, *Cultures et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Éditions Retz, 2000.
- Cahiers pédagogiques, *L'évaluation en classe*, hors — série n° 39 (sélection d'archives des Cahiers pédagogiques), avril 2015.

- CASTINCAUD Florence et ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'évaluation plus juste et efficace : comment faire ?* Paris, coédition CANOPÉ et CRAP-Cahiers Pédagogiques, collection Repères pour agir, 2014.
- CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- 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.
- DEWEY John, *Expérience et Éducation (précédé de Démocratie et Éducation)*, 1938, Paris, Armand Colin, 2011.
- DROUIN-HANS Anne-Marie, *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, coll. « Poche éducation », 1998.
- GAUTHIER Clermont et TARDIF Maurice, *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Québec, Éd. Gaëtan Morin, 1996.
- GIORDAN André, *Apprendre*, Paris, Belin, 1998.
- HADJI Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, De Boeck, 2012.
- HAMELINE Daniel, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF, 2000.
- HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2005.
- HONORÉ Bernard, *Sens de la formation, Sens de l'Être. En chemin avec Heidegger*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- HOUSSAYE Jean, *Le Triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF, 2014.
- HOUSSAYE Jean, *Le Triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 1988, vol. 1, Berne, Peter Lang éditions, 2000.
- IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000.
- LACHANCE Jocelyn, *Photos d'ados à l'ère du numérique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.
- LAROSSA Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, Issy-les-Moulineaux, Paris, ESF, 1998.
- MAUBANT Philippe, GROUX Dominique et ROGER Lucie (Dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris, L'Harmattan, collection « Éducation comparée », 2014.
- MEIRIEU Ph., *Histoire et actualité de la pédagogie, repères théoriques et bibliographiques. Outils de base pour la recherche en éducation*, 1. Université Lumière-Lyon 2, 1994.
- MÉRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987.
- MÉRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF, 2013.
- NONNON Élisabeth, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », *in Vigotski et les recherches en*

éducation et en didactiques, sous la direction de Michel Brossard, Jacques Fijalkow, Serge Ragano et Laurence Pas, Bordeaux, Presses universitaires, 2008.

- PERETTI André de, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris,- INRP, 1980.
- PERETTI André de, *Pertinence en éducation*, tome 1 & 2, Paris, ESF, 2001.
- PERRENOUD Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- PERRENOUD Philippe, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Vol XXIV, n° 3, 1998.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001.
- PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1990.
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 2014.
- REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand et al., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, « Hors collection », 2013.
- REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
- SENSEVY Gérard, sous la direction de MERCIER Denis, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- SOURIAU Étienne, sous la direction de, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, P.U.F, Coll. « Quadrige », 1990.
- THIEVENAZ J., « Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation », in *S'étonner pour apprendre*, Éducation Permanente n° 200 2014- 3. Paris, 2014.
- VECCHI Gérard de, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992.
- VERGNAUD Gérard, *Lev Vygotski - Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation, 2000.
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, 1934, Paris, La Dispute, 5e édition, 2019.
- WITTGENSTEIN Ludwig, *Recherches philosophiques*, 1953, Paris, Gallimard, 2004.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

Sitographie

Ressources disciplinaires et pédagogiques générales

- Actualités des pages « Arts plastiques du site eduscol
- Conseil scientifique de l'éducation nationale, <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale.html>
- DEHAENE S, *Les grands principes de l'apprentissage*, Collège de France et Unit INSERM-CEA de Neuro NeuroSpin Center, Saclay, France www.unicog.org Disponible sur : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/colloque/sciences-cognitives-et-education/lesgrands-principes-de-apprentissage>

- Ensemble des ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques des cycles 3 et 4 et le lycée sur eduscol :
- GORDAN André, *Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique*. <http://www.andregordan.com/articles/apprendre/modalost.html>
- GORDAN André, *Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*, http://www.lides.unige.ch/publi/rech/th_app.htm
- <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/index.html> (site de Bernard-André Gaillot).
- <http://meirieu.com> (site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie).
- <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/ListeDossiers.php> (dossiers de veille de l'IFÉ synthétisant l'état de réflexion sur de nombreuses questions : évaluation, compétence, etc.).
- MERLE P, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?* in *Regards croisés sur l'économie, L'école, une utopie à reconstruire*, vol. 2, n° 12, éd. La Découverte, 2012. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-218.htm>
- MICHAUD Bernard, *Enseigner des problèmes ?* conférence prononcée lors du stage de didactique des arts plastiques, Sèvres, décembre 1990. <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article7450>
- Programme et ressources d'accompagnement (cycle 3) : <https://eduscol.education.fr/143/arts-plastiques-cycles-2-et-3>
- Programme et ressources d'accompagnement (cycle 4) : <https://eduscol.education.fr/3869/arts-plastiques-cycle-4>
- REY O et FEYFANT A, *L'évaluation pour (mieux) faire apprendre*, dossier de veille n° 94, Lyon, IFÉ, septembre 2014. Disponible sur : <https://edupass.hypotheses.org/118>
- REY O, *Le défi de l'évaluation des compétences*, Dossier de veille n° 76, Lyon, IFE, 2012. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
- VIAL M, *Entre accompagnement et évaluation : tensions créatives ou destructrices ?* Conférence Haute École Pédagogique Vaud. Lausanne, 28 février 2013. http://www.michelvial.com/boite_11_15/2013_Vial_Entre_accompagnement_et_evaluation_tensions_creatives_ou_destructrices_Lausanne_28_fevrier_13.pdf
- VIEAUX C., *Paroles en archipel*, un site personnel sur l'éducation artistique, notamment l'enseignement des arts plastiques et, plus largement, l'ensemble du périmètre de l'éducation artistique et culturelle. Propos, analyses, billets tenus par un expert <https://parolesenarchipel.fr/>

Parcours Santé, Citoyen, Avenir, Éducation Artistique et culturelle

- <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>

Parcours Avenir

- [Ressources pour accompagner l'orientation | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Parcours citoyen

- [Le parcours citoyen | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

Parcours santé

- [Je souhaite m'engager dans la démarche École promotrice de santé | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Parcours d'Éducation Artistique et culturelle

- [<https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle> download \(education.fr\)](#)

Charte pour l'éducation artistique et culturelle

- [CHARTe HCEAC 2020 \(education.fr\)](#)

Questions transversales

Valeurs de la République

- [Les valeurs de la République à l'École | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse Valeurs et engagement | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Laïcité

- [<https://www.education.gouv.fr/la-laicite-l-ecole-12482>](#)
- [<https://eduscol.education.fr/1620/la-laicite-l-ecole-outils-et-ressources> <https://eduscol.education.fr/document/22435/download>](#)
- [\[https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_5/75/5/ensel0352_annexe2_437755.pdf\]\(https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_5/75/5/ensel0352_annexe2_437755.pdf\)](#)

Égalité filles/garçons

- [Égalité entre les filles et les garçons | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

Lutte contre le harcèlement

- [<https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/lutte-contre-le-harcèlement-l-ecole-289530>](#)

Lutte contre l'homophobie et la transphobie

- [<https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706>](#)
- [<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>](#)

Lutte contre le racisme et l'antisémitisme

- [<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special5/MENE1500352M.htm>](#)

Supports d'évaluation

N.B.

Dans toutes les épreuves, le non-respect du cadre réglementaire et des consignes des sujets (A.) est sanctionné par décision du directoire du concours de la note de 0,5/20 pour l'ensemble de la copie.

Selon la spécificité des épreuves, l'indigence des savoirs (plasticiens, culturels, scientifiques, réflexifs) fait l'objet d'une décision de notation spécifique du directoire sous le contrôle du président du concours.

Procédures d'évaluations

Les copies d'écrit font l'objet d'une double correction harmonisée. Les épreuves orales sont évaluées par des commissions harmonisées de plusieurs jurys.

La notation de chaque composante de l'évaluation d'une épreuve s'appuie sur le positionnement des acquis, des compétences et des connaissances dont témoigne le candidat.

Non acquis	Élémentaire	Intermédiaire	Avancé	Expert
------------	-------------	---------------	--------	--------

Ces positionnements sont référés à des échelles descriptives à l'usage du jury.

Épreuve de pédagogie des arts plastiques

A. VEILLE SUR LE RESPECT DU CADRE RÉGLEMENTAIRE ET DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE		Prise en compte explicite du sujet	OUI	NON
		Proposition d'un projet de séquence explicitement référé aux programmes du lycée	OUI	NON
		Présence explicite de l'étude de cas	OUI	NON
B. APPROPRIA-TION DES DONNÉES ET ENJEUX DU SUJET <i>15 % du total de la note</i>	Investigation et problématisation	Dégager de l'énoncé du sujet des enjeux et un projet pour les apprentissages dans le cadre d'une séquence d'enseignement d'arts plastiques (problématisation)		
		Situer explicitement ces enjeux et ce projet en regard de choix opérés dans les visées du programme du cycle imposé par le sujet		
C. ÉLABORATION PÉDAGOGIQUE <i>30 % du total de la note</i>	Opérationnalisation des savoirs professionnels dans un écrit réflexif de pédagogie des arts plastiques	Structurer une démarche pédagogique (espace, temps, moyens, supports, scansion...), le développement d'une séquence d'enseignement et ses modalités d'apprentissage (situations, scénario, méthodes...), ses prolongements éventuels et sa mise en perspective dans la progressivité des cycles du lycée		
		Élaborer un dispositif pédagogique cohérent, crédible et créatif pour développer les savoirs et compétences du programme cité par le sujet		
		Envisager les places de l'élève et de l'enseignant dans les diverses composantes de la séquence proposée		
		Concevoir l'évaluation du projet d'enseignement dans ses différentes dimensions, en définir les modalités et la conduite		
D. ÉTUDE DE CAS <i>20 % du total de la note</i>	Qualité et précision des connaissances sur la composante concernée de l'enseignement des arts plastiques au lycée	Maîtriser les savoirs théoriques et professionnels liés à la composante concernée par l'étude de cas		
		Porter une attention particulière à l'opérationnalité des mises en œuvre pédagogiques et des apprentissages induits		
E. ÉTAYAGES THÉORIQUES ET PRÉCISION DE LA CULTURE PÉDAGOGIQUE ET DISCIPLINAIRE <i>20 % du total de la note</i>	Qualité et profondeur des connaissances	Ancrer ou situer ses choix pédagogiques en regard des théories des apprentissages		
		Mobiliser des références précises (pédagogiques, artistiques, culturelles) et pertinentes au regard du sujet et de son traitement		
		Utiliser du vocabulaire spécifique aux arts plastiques et à son enseignement		
		Mobiliser des acquis issus de l'expérience professionnelle personnelle et théorisés		
F. MAÎTRISE DE LA LANGUE ET FORME RÉDACTIONNELLE DISSERTÉE <i>15 % du total de la note</i>	Penser et écrire en français	Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide		
		Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur		

Épreuve de culture plastique et artistique

A. VEILLE SUR LE RESPECT DU CADRE RÉGLEMENTAIRE ET DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE	Prise en compte des données du sujet (questionnement(s) du programme imposé(s) et consigne(s))		OUI	NON
	Prise en compte du dossier de documents		OUI	NON
B. INVESTIGATION DES DONNÉES DU SUJET ET DU DOSSIER <i>25 % du total de la note</i>	Analyser avec méthode (analyse plastique, technique, sémantique...) les documents en regard du sujet proposé			
	Dégager des questions des données du sujet (questionnement(s), consigne(s), documents du dossier)			
C. DÉVELOPPEMENT D'UNE RÉFLEXION DISCIPLINAIRE PROBLÉMATISÉE SUR L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ARTISTIQUES <i>30 % du total de la note</i>	Opérationnalisation des savoirs culturels et théoriques dans un écrit réflexif	Avancer une problématique personnalisée issue de l'investigation conduite (articulation entre eux des données du sujet, des éléments de l'analyse conduite, de la [des] question(s) dégagé(e)s, des connaissances mobilisées)		
		Mobiliser des approches sensibles et des savoirs théoriques (artistiques, culturels, esthétiques, historiques...) pour développer et argumenter la réflexion disciplinaire (dans le cadre du sujet)		
		Mettre en perspective la réflexion conduite (dans l'espace et dans le temps, dans les courants de pensée et dans la création artistique) et l'élargir à d'autres références que celles du dossier (en arts plastiques et dans des domaines proches)		
D. JUSTESSE ET PRÉCISION DES ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET CULTURELS DISCIPLINAIRES AVANCÉS PAR LE CANDIDAT <i>30 % du total de la note</i>	Qualité et ampleur des connaissances	Situer avec justesse et précision les éléments du dossier, les références librement choisies par le candidat, les évolutions des pratiques artistiques dans l'histoire des formes et des conceptions en art		
		Engager des références diversifiées et étendues (artistiques, culturelles, théoriques, historiques)		
		Utiliser de manière pertinente des notions et du vocabulaire spécifique dans la discipline et dans d'autres domaines mobilisés (histoire de l'art, esthétique...)		
E. MAÎTRISE DE LA LANGUE ET DE LA FORME RÉDACTIONNELLE DISSERTÉE <i>15 % du total de la note</i>	Savoir penser et écrire en français	Développer à l'écrit un raisonnement précis, structuré, clair et fluide		
		Maîtriser la langue française à l'écrit (orthographe, syntaxe) et au niveau attendu d'un professeur		

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

A. VEILLE SUR LE RESPECT DU CADRE RÉGLEMENTAIRE ET DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE		Réalisation d'une production plastique achevée ou (pour une démarche de grande ampleur) présentation visuelle soutenue par des moyens plastiques (esquisses, maquettes, images...) du projet tel qu'il serait réalisé	OUI	NON
		Proposition d'un projet à visée artistique explicitement référé au sujet	OUI	NON
B. INVESTIGATION DU SUJET ET DU DOSSIER ANNEXÉ <i>20 % du total de la note</i>		Témoigner du lien entre la production et le sujet, de la compréhension de la portée artistique des questions sous-tendues par le sujet		
		Affirmer un parti pris étayé d'une approche sensible du dossier et de connaissances ; présenter une production exprimant un		
C. COMPÉTENCES PLASTICIENNES ET ARTISTIQUES <i>50 % du total de la note</i>	Intentions, démarches artistiques et production plastique	Communs a) et b)	Choisir et mobiliser des moyens et des langages plastiques ; savoir en tirer parti	
			Mener à terme une production personnelle achevée ou un projet (pour une démarche de grande ampleur) inscrit dans une pratique contemporaine affirmant une ambition artistique	
			Mettre en œuvre et développer la dimension polysémique d'une production artistique	
		a) production plastique achevée	Maîtriser les moyens, les langages plastiques et les pratiques artistiques choisis et engagés en fonction des effets et du sens, visés par le projet artistique	
			Développer dans la production présentée une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques	
		b) projet	Maîtriser les moyens, les langages et les pratiques plastiques engagés pour la présentation visuelle du projet artistique en fonction des effets et du sens visés ; faire preuve de réalisme dans les moyens concrets qui seraient utilisés in fine	
Développer dans le projet présenté une articulation cohérente et de qualité entre données plastiques, techniques, sémantiques				
D. COMPÉTENCES THÉORIQUES ET RÉFLEXIVES <i>30 % du total de la note</i>	Argumentation, communication lors de l'exposé	Développer un propos précis, structuré, clair et fluide		
		Témoigner d'une posture réflexive		
		Disposer de références et d'expériences diversifiées et pertinentes (artistiques, culturelles, historiques, théoriques)		
	Argumentation, réflexivité, interaction lors de la situation d'entretien	S'ouvrir et de réagir professionnellement aux questions du jury		
		Argumenter (justifier un parti pris ou de possibles repositionnements) à partir des questions du jury		
		Faire preuve de distance réflexive et théorique sur sa production/son projet, sur la pratique artistique		

Épreuve professionnelle orale

A. VEILLE SUR LE RESPECT DU CADRE RÉGLEMENTAIRE ET DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE			Prise en compte explicite de toutes les données du sujet (programme, consignes, légendes, dossier de documents)	OUI	NON
			Proposition d'un projet de séquence explicitement référé aux programmes du lycée	OUI	NON
			Réponse à la question portant sur les dimensions partenariales de l'enseignement	OUI	NON
B. APPROPRIATION DU SUJET DONT LE DOSSIER DOCUMENTAIRE 15 % du total de la note			Analyser les données du sujet et du dossier, les mettre en relation		
			Dégager du sujet et du dossier des questions repérables dans l'art, l'enseignement, la pédagogie (pertinence et qualité des méthodes d'analyse et des questions, diversité et précision des références)		
C. COMPÉTEN- CES ET CONNAISSAN- CES PROFESSION- NELLES 70 % du total de la note	Projet de séquence d'ensei- gnement	Ancrages et étayages du projet de séquence d'enseigne- ment	Témoigner d'une appropriation des éléments de l'extrait du programme cité par le sujet ; d'une capacité à les situer au regard des cycles du lycée (seconde, cycle terminal), des compétences travaillées, des questions enseignées, de l'évaluation...	15 %	
			Mobiliser des connaissances et compétences plasticiennes, théoriques, culturelles pour définir des objectifs de formation ; maîtriser du vocabulaire spécifique		
			Témoigner de connaissances et disposer d'outils théoriques sur l'enseignement des arts plastiques (prise de distance et regard critique sur la proposition de séquence)		
		Inscription dans le parcours de formation du lycée	Relier aux objectifs et dispositions de l'enseignement scolaire (continuité en arts plastiques du collège au lycée, Bac -3/+3, inscription des arts plastiques dans l'organisation des enseignements au lycée, volet PEAC du projet d'établissement...)		
		Opération- nalité du travail didactique	Transposer didactiquement à partir de l'analyse des documents, des données et problématiques extraites du sujet et du dossier ; justifier les opérations didactiques	35 %	
			Définir des objectifs de formation pour des élèves (connaissances et compétences plasticiennes, théoriques et culturelles visées) soutenus par des connaissances et un vocabulaire disciplinaires		
		Potentialités pédagogiques du projet de séquence d'enseigne-ment	Proposer un dispositif d'enseignement au moyen de choix pédagogiques affirmés, définis et pertinents (cohérents, dynamiques et réalistes pour soutenir les apprentissages)		
			Prendre en compte l'expérience sensible des élèves et leurs acquis ; anticiper la variété de réponses possibles de la part des élèves		
			Envisager les buts, modalités, fréquence de l'évaluation en s'appuyant sur du vocabulaire et des connaissances spécifiques		
		Dimensions partenariales de l'enseignement 20 % du total de la note		Témoigner d'une connaissance des formes plurielles de partenariat ; cohérence/régularité de la mise en œuvre dans le cadre institutionnel ; compréhension des enjeux et méthodes du travail en équipe	
D. COMMUNICATION LORS DE L'EXPOSÉ ET SITUATION D'ENTRETIEN 15 % du total de la note	Communi- cation lors de l'exposé	Développer un propos précis, structuré, clair et fluide ; argumenté	15 %		
		Exploiter et articuler différents moyens et/ou registres de communication (exposé verbal, trace écrite - tableau/affichage -, démonstrations graphiques -schémas/croquis -...)			
	Situation d'entretien	S'ouvrir et réagir aux questions du jury			
		Témoigner d'un recul réflexif et argumenter (justifier les options pédagogiques prises ou possibles repositionnements à partir des questions du jury)			

