



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : Arts plastiques

Option :

Rapport de jury présenté par : Isabelle CLAVERIE, Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation, Présidente du jury

TABLE DES MATIÈRES

REMARQUES DE LA PRESIDENTE DU CONCOURS	2
CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ENSEMBLE DES EPREUVES	5
BILAN DU CONCOURS	9
1. Informations relatives à la répartition candidates et candidats	9
2. Principaux éléments statistiques de la session 2025	9
3. Répartition par académies après barre.....	11
ADMISSIBILITE : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DISCIPLINAIRE	15
1. Repères généraux	15
2. Présentation des trois documents du sujet de la session 2025.....	21
3. Pistes envisageables pour la réalisation d'un projet de création plastique.....	24
ADMISSIBILITE : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE	25
1. Repères généraux	25
2. Constats et caractéristiques des attendus de la 1 ^{ère} partie	27
3. Constats, caractéristiques et attendus pour la 2 ^{ème} partie	29
4. Proposition de trois tableaux comme supports de réflexion	32
5. Éléments d'analyse du sujet.....	34
ADMISSION : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LECON	39
1. Repères généraux	39
2. Enjeux et conseils	40
3. Créer un dispositif d'enseignement-apprentissage efficient	43
4. Développer une posture professionnelle : présence, équilibre, engagement.....	45
5. Mise en regard épreuve écrite disciplinaire appliquée et épreuve de leçon	46
ADMISSION : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE L'ENTRETIEN.....	48
1. Visées du rapport	48
2. Description de l'épreuve	49
3. Le jury	50
4. Retour sur les attendus de l'épreuve	50
5. Bilan 2025	54
ANNEXE I.....	58
Bibliographie et sitographie	58
ANNEXE II.....	65
Exemples de sujets pour l'épreuve de la Leçon.....	65
ANNEXE III.....	75
Exemples de sujets pour l'épreuve de l'Entretien.....	75

REMARQUES DE LA PRÉSIDENTE DU CONCOURS

La session 2025 du CAPES et du CAPES-CAFEP d'arts plastiques est la quatrième session d'un concours niveau Bac + 5 dont les modalités d'organisation ont été fixées dans le journal officiel de janvier 2021¹.

Le présent rapport, qui s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions 2022, 2023 et 2024, propose un ensemble d'informations, de recommandations et de ressources à visée formative aux candidates et aux candidats souhaitant se préparer au mieux à la session 2026 de ce même concours.

Les épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES et du CAPES-CAFEP d'arts plastiques partagent toutes les quatre un même point commun : celui de renvoyer à un *contexte spécifique*.

Contexte d'exposition au sein duquel prend forme un projet de création artistique pertinent et singulier au regard d'une problématique – pour l'épreuve disciplinaire, une épreuve dédiée aux compétences relevant de la pratique plastique et artistique des candidates et des candidats.

Contexte de la classe dans lequel est mis en œuvre un projet de séquence d'enseignement en arts plastiques – pour l'épreuve disciplinaire appliquée, ou un projet de séance d'enseignement en arts plastiques – pour la leçon.

Contexte d'établissement scolaire et de classe dans lequel penser son rôle, sa place et ses diverses responsabilités en tant que future enseignante ou futur enseignant – pour l'épreuve d'entretien.

L'attention portée aux divers contextes investigués renvoie à un enjeu fort du concours : évaluer les capacités des candidates et des candidats à (se) penser (dans) la dimension opérationnelle de *l'acte d'enseigner*.

Une telle orientation qui engage à franchir le seuil de la classe pour entrer de plain-pied dans la dimension *située* des dispositifs d'enseignement-apprentissage, bien qu'antérieure à la réforme du concours depuis la session 2022², s'est affirmée au fil des dernières sessions.

Un bref inventaire du champ lexical du texte de cadrage des épreuves ou des derniers rapports de jury confirme cette tendance. Il y est question de *gestes* professionnels, de mise en œuvre *opérationnelle* des apprentissages, de situation pédagogique *opérante*, d'observables *concrets*, de *gestes* pédagogiques, d'espace *concret* de la classe, d'*action* du professeur, etc.

Autant de termes renvoyant au réel du métier.

Toutefois, mettre ainsi la focale sur le *vivant du métier* n'est pas synonyme d'un retrait des connaissances, que ces connaissances soient disciplinaires ou professionnelles.

Il importe de préciser aux candidates et aux candidats se préparant à ce concours que l'exigence des épreuves réside dans cette capacité à *relier* la dimension située d'un projet (artistique ou didactique et pédagogique) à des enjeux théoriques et culturels.

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

² Deux exemples peuvent être convoqués : 1. Dans le rapport de 2012, il est indiqué que les fondamentaux nécessaires à l'entrée dans le métier de l'enseignement se nourrissent « d'observations réalisées dans des classes et de leur analyse, ou des acquis de l'expérience qui ont pu être tirés de la conduite d'activités d'enseignement » (p.45). 2. Dans le rapport de 2009, il est précisé qu'il ne peut être envisagé de faire l'économie d'une présentation du contexte et des élèves, de la gestion du temps dans une séquence pédagogique » (p.39) »

Tenir ensemble approche pragmatique (d'un projet, du métier) et apports théoriques relève d'une dynamique présentant des points de recoupement avec la « conception de "pratique théorie" » (Pélissier, 2005, p.4) qui pose les fondements mêmes de l'enseignement des arts plastiques³.

L'épreuve d'admission de la leçon, en proposant un dossier qui met en relation documents relatifs à la séquence et documents pédagogiques, invite les candidates et les candidats à entrer dans une posture réflexive croisant données factuelles et apports théoriques.

Une telle dynamique renvoie également au milieu de la recherche, plus précisément au *tournant actionnel* des années 2000.

Depuis cette période, de nombreuses recherches qualifiées de participatives ont opéré un rapprochement entre acteurs de terrain et enseignants-chercheurs, entre savoirs issus de l'expérience et savoirs scientifiques. Les publications qui en découlent éclairent la nature des (inter)actions conjointes entre les gestes d'étude des élèves et la conduite des apprentissages menée par les enseignantes et les enseignants⁴.

La prise en compte des perméabilités ainsi établies entre terrain et apports théoriques participe du *processus de professionnalisation* en jeu dans les filières de formation conduisant aux concours de recrutement (Parcours MEEF).

La possibilité, pour les étudiantes et étudiants du parcours MEEF, qui représentent une part importante des inscriptions au concours, de suivre des stages permettant de découvrir la réalité du métier dans la classe, mais aussi dans l'établissement et son territoire, est l'occasion de (se) questionner (sur) les liens à établir entre pratique et théorie.

Cette immersion dans le vivant du métier serait impossible sans le concours des formateurs et des formatrices de l'Inspé, sans l'implication des tutrices et des tuteurs de terrain, mais aussi sans l'aide des personnels de direction et IPR de la discipline.

Il m'importe de pointer dans le cadre de ce rapport l'importance de la participation et de la coopération de l'ensemble des protagonistes qui se mobilisent au quotidien dans les différents temps de formation au métier et de préparation au CAPES et CAPES-CAFEP d'arts plastiques et qui participent *in fine* aux résultats des candidates et candidats au concours.

À ce titre, les résultats de la session 2025 sont concluants : l'ensemble des postes a été pourvu, avec, dans le prolongement de la session 2024, une hausse du niveau des admis⁵.

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, toutes mes félicitations aux lauréates et aux lauréats de la session 2025 et encourage celles et ceux qui n'ont pas passé la barre de l'admissibilité ou de l'admission à se présenter à nouveau au concours.

Je tiens également à adresser mes plus vifs remerciements à l'ensemble des équipes et responsables qui ont, tout au long de l'année, facilité la mise en œuvre des épreuves d'admissibilité et d'admission :

³ La conception de "pratique-théorie" peut être rapprochée de la théorie pragmatiste ou empiriste de Dewey, auteur entre autres de « Expérience et éducation » et de « L'art comme expérience », pour qui la pratique n'a pas de contraire.

⁴ Certaines de ces publications figurent dans la bibliographie de ce présent rapport : Bucheton et Soulé, 2009 ; Connac, 2024 ; Espinassy, 2024 ; Jaubert et al., 2004 ; Moussi, 2016 ; Sensevy et al., 2000 etc.

⁵ Cf. la section dédiée au Bilan du concours.

- Le Directoire du concours – Sylvie Gautier-Lapouge (Vice-Présidente), Benjamin Horrut (Vice-Président) et François Miquet (Secrétaire Général).
- L'ensemble des membres du jury.
- Le Département des concours enseignants du second degré du ministère de l'Éducation nationale (DGRH D2-4).
- Le Département du pilotage des sessions de concours (DGRH D2-2).
- Le Département des Examens et Concours du Rectorat de l'Académie de Lille.

Les épreuves d'admission ayant eu lieu pour cette session au lycée professionnel Savary-Ferry d'Arras, qu'il me soit permis de remercier chaleureusement, pour avoir grandement facilité le bon déroulé des épreuves et l'accueil de l'ensemble des participantes et participants :

- Thomas Stelmaszyk, en sa qualité de proviseur.
- Vaea Coste, en sa qualité de proviseure adjointe.
- Les enseignantes et enseignants du secrétariat de jury.
- Les surveillantes et les surveillants des deux épreuves d'admission.
- Les agents de l'établissement.

Je souhaite une bonne lecture aux candidates et aux candidats de ce rapport de jury qui a été conçu comme un outil de travail mis au service d'une appropriation des différentes épreuves du concours.

La présidente du jury

Isabelle CLAVERIE

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation
Inspé - Aix Marseille Université

CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'ENSEMBLE DES ÉPREUVES

Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

JORF n° 0025 du 29 janvier 2021

ANNEXES — ANNEXE I - ÉPREUVES DU CONCOURS EXTERNE SECTION ARTS PLASTIQUES

A — Épreuves d'admissibilité

1° Épreuve écrite disciplinaire.

L'épreuve mobilise et permet d'apprécier les compétences plasticiennes et l'engagement artistique du candidat, ses capacités à justifier une proposition pertinente et singulière au regard d'une problématique à traiter pour développer un projet de création artistique en arts plastiques.

À partir d'un sujet pouvant s'appuyer sur une documentation visuelle et/ou textuelle fournie, le candidat développe un projet de création plastique à visée artistique qu'il représente notamment dans un contexte choisi d'exposition. Dans le cadre des attendus et des contraintes de l'épreuve, il choisit librement des moyens et des techniques, selon des approches dites traditionnelles ou actualisées, adaptés à une représentation bidimensionnelle de son projet (dessin, peinture, photographie numérique, infographie, collage ou combinant plusieurs de ces possibilités). Il explicite son parti pris artistique dans une note d'intention de 20 lignes maxima.

Le projet de création proposé peut être assorti de données visuelles et, si besoin, de quelques informations textuelles que le candidat juge nécessaires à la compréhension de ses intentions comme à certains aspects de sa démarche (techniques, procéduraux, symboliques, contextuels, etc.).

L'ensemble de la production n'excède pas un format total du type « Grand Aigle ». Elle peut être réalisée sur un à trois supports maxima qui, dans ce cas, sont rendus solidaires. La note d'intention est rédigée ou fixée directement sur le verso de la production.

Durée : huit heures.

Coefficient 2. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

2° Épreuve écrite disciplinaire appliquée.

L'épreuve mobilise et permet d'apprécier des savoirs et des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques du candidat pour élaborer un projet de séquence d'enseignement en arts plastiques. Elle s'appuie sur un dossier de documents textuels et/ou visuels, imprimés ou en ligne. Le sujet précise des données dont la prise en compte est obligatoire (par exemple : cycle ou niveau concerné, organisation en classe entière ou en groupe d'élèves, questionnements des programmes et/ou compétences travaillées, champs de pratiques plastiques privilégiés, etc.). Elle se déroule en deux parties successives.

Première partie : analyse méthodique d'une sélection d'œuvres parmi un corpus proposé

Prenant en compte les données du sujet, le candidat opère une sélection parmi les œuvres du corpus inclus dans le dossier de documents dont il justifie le choix au regard du sujet. S'appuyant sur une analyse mobilisant certaines de leurs dimensions (plastiques, techniques, procédurales, iconiques, sémantiques, symboliques, etc.) et sur la connaissance de leurs inscriptions dans l'histoire de l'art comme dans la pluralité des esthétiques, il dégage des problématiques susceptibles de sous-tendre un projet d'enseignement au regard des programmes.

Deuxième partie : projet de séquence d'enseignement en arts plastiques

Tirant parti du travail réalisé dans la première partie de l'épreuve, le candidat développe les principales composantes d'un projet de séquence d'enseignement en arts plastiques. Il en justifie les ancrages et les visées (objectifs, contenus, compétences, apprentissages, inscription dans une progression, etc.). Il précise les modalités essentielles qui sont envisagées (types de pratiques plastiques, moyens mobilisés, dispositifs et situations pédagogiques, activités, temps, supports, outils, etc.) et témoigne de recul pour en penser une mise en œuvre opérante.

Durée : six heures.

Coefficient 2. L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

B — Épreuves d'admission

1° Épreuve de leçon.

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Mobilisant des savoirs et des gestes professionnels relatifs aux composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de la discipline, l'épreuve permet d'apprécier le potentiel pédagogique du candidat. Elle se déroule en deux parties successives.

Durant la préparation, le candidat dispose d'une série d'informations et de ressources pouvant être assorties d'une consigne :

- des données contextuelles (par exemple : cycle, niveau de classe, extraits de programme, types d'élèves et d'établissement, etc.) ;
- des éléments indicatifs sur la globalité de la séquence d'arts plastiques dans laquelle s'insère la séance d'enseignement attendue (par exemple : objectifs, durée, compétences, questionnements et connaissances travaillés, pratiques mobilisées, etc.) ;
- des ressources et/ou supports parmi ceux pouvant être envisagés pour ancrer, enrichir ou accompagner les apprentissages des élèves (par exemple : documents iconographiques, textuels, sonores, audiovisuels, etc., de natures culturelles et/ou pédagogiques).

Première partie : présentation d'un projet de séance d'enseignement en arts plastiques

À partir des informations et des ressources mises à sa disposition, le cas échéant en respectant une consigne donnée, le candidat présente la séance qu'il a élaborée. Il est attentif à en définir les visées, à en décrire et en expliciter la mise en œuvre opérationnelle des apprentissages pour les élèves comme la conduite pédagogique, à en situer l'inscription dans un continuum.

Deuxième partie : entretien

L'entretien porte notamment sur les capacités du candidat à argumenter ses choix pédagogiques, à témoigner de sa réflexion sur la découverte, la transmission et le développement des savoirs plasticiens (techniques et culturels, procéduraux et méthodologiques) dans les champs de pratiques travaillés dans les programmes (bidimensionnelles, tridimensionnelles, création d'images fixes et animées, création artistique numérique) et dans les domaines constitutifs de la discipline (dessin, peinture, sculpture, photographie, architecture, vidéo, etc.), à prendre du recul comme à interroger ses hypothèses, à se référer aux approches didactiques et pédagogiques constitutives de la discipline, à des recherches en sciences de l'éducation comme dans le champ de la formation.

Durée de la préparation : cinq heures. Durée de l'épreuve : une heure maximum (vingt-cinq minutes maximum de présentation et trente-cinq minutes maximum d'entretien)

Coefficient 5. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

2° Épreuve d'entretien.

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

Durée : trente-cinq minutes.

Coefficient 3. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Note de service du 8-12-2021, concours externe et troisième concours du CAPES d'arts plastiques et concours externe et interne de l'agrégation d'arts plastiques

La présente note a pour objectif d'actualiser les règles relatives aux procédures, moyens techniques et matériaux, formats, supports des épreuves plastiques d'admissibilité et/ou d'admission suivantes des CAPES et agrégations d'arts plastiques :

- épreuve écrite disciplinaire (épreuve d'admissibilité) du CAPES externe et du troisième concours du CAPES d'arts plastiques ;
- épreuve de pratique plastique accompagnée d'une note d'intention (épreuve d'admissibilité) de l'agrégation externe d'arts plastiques ;
- épreuve de pratique et création plastiques : réalisation d'un projet de type artistique (épreuve d'admission) de l'agrégation externe et de l'agrégation interne d'arts plastiques.

Elle remplace la note de service n° 2016-182 du 28 novembre 2016 modifiée, qui est abrogée.

— Dispositions communes

Les techniques sont laissées au choix du candidat dans la limite des contraintes et des consignes du sujet.

Les matériaux à séchage lent sont à proscrire, les médiums secs (fusain, pastels, craie, etc.) sont à fixer.

Il est rappelé que, dans le cadre d'un concours de recrutement, pour des raisons de sécurité, les produits et matériels suivants sont interdits : bombes aérosol et appareils fonctionnant sur réserve de gaz,

appareils à production de flammes vives, acides, produits chimiques volatils, inflammables ou toxiques.

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

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

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

Les matériels photographiques, vidéo, informatiques, numériques et de reprographie sont autorisés. La responsabilité de leur utilisation et de leur bonne marche incombe au candidat. Les candidats produisant avec des moyens numériques doivent prendre toutes dispositions avant les épreuves pour travailler sur des équipements et avec des logiciels vierges de toutes banques de données (visuelles, textuelles, sonores, etc.). Il ne sera fourni par les organisateurs du concours que l'accès à un branchement électrique usuel.

L'utilisation des téléphones portables et smartphones est interdite. Les tablettes numériques sont interdites dans les épreuves d'admissibilité. Toutefois, elles peuvent être autorisées pendant les épreuves d'admission des agrégations sauf indication contraire portée sur le sujet, à l'exclusion de tout usage de fonctionnalités sans fil et avec des applications vierges de toutes banques de données (visuelles, textuelles, sonores, etc.).

— Dispositions spécifiques

1) Précisions pour l'épreuve écrite disciplinaire du CAPES externe et du troisième concours du CAPES

La réalisation remise au jury est produite en deux dimensions.

Elle peut être graphique, picturale, inclure le collage, associer plusieurs techniques relevant des pratiques plastiques bidimensionnelles.

Elle peut également intégrer des inscriptions ou impressions d'images produites sur place sollicitant des procédés relevant de la gravure, de la photographie, de l'infographie, du numérique.

Si le projet développé par le candidat mobilise la réalisation sur place de maquettes, leur enregistrement photographique est possible et leurs reproductions par des moyens d'impression peuvent être insérées dans la réalisation.

Les pratiques du bas-relief sont exclues.

Tout autre document que ceux qui peuvent être fournis avec le sujet est interdit.

Le format maxima « grand aigle » prévu par l'arrêté du 25 janvier 2021 pour cette épreuve est celui de la norme Afnor : 75 x 106 cm.

La réalisation peut être plus petite. Les supports, librement choisis par le candidat, doivent être suffisamment solides pour, le cas échéant, être assemblés de manière solidaire, et résister aux incidences et aux contraintes des techniques choisies ainsi qu'aux diverses manipulations lors de l'évaluation.

BILAN DU CONCOURS

1. Informations relatives à la répartition des candidates et des candidats

CAPES externe	CAFEP-CAPES
Nb de candidates inscrites : 611	Nb de candidates : 184
Nb de candidates présentes : 328	Nb de candidates présentes : 101
Nb de candidates admissibles : 160	Nb de candidates admissibles : 33
Nb de candidates admises : 84	Nb de candidates admises : 17
Nb de candidats inscrits : 180	Nb de candidats inscrits : 45
Nb de candidats présents : 101	Nb de candidats présents : 27
Nb de candidats admissibles : 37	Nb de candidats admissibles : 6
Nb de candidats admis : 15	Nb de candidats admis : 2

2. Principaux éléments statistiques de la session 2025

ADMISSIBILITÉ	
CAPES externe	CAFEP-CAPES
Nb postes déclarés : 100	Nb postes déclarés : 19
Nb inscriptions : 791	Nb inscriptions : 230
Non éliminés : 237	Non éliminés : 63
Présents : 429	Présents : 128
Éliminés, car absents : 362	Éliminés car absents : 101
Éliminés : 193	Éliminés : 66
Refusés : 38	Refusés : 23
Admissibles : 199	Admissibles : 39
Barre d'admissibilité : 7,5	Barre d'admissibilité : 9
Moyenne des admissibles : 10,69	Moyenne des admissibles : 11,96
Épreuve disciplinaire	
Moyenne des admissibles : 10,38	Moyenne des admissibles : 11,48
Note minima : 5,5	Note minima : 6
Note maxima : 19	Note maxima : 18
Épreuve disciplinaire appliquée	
Moyenne des admissibles : 11,04	Moyenne des admissibles : 12,58
Note minima : 5,5	Note minima : 7
Note maxima : 20	Note maxima : 20

ADMISSION	
CAPES externe	CAFEP-CAPES
Non éliminés : 183	Non éliminés : 36
Présents : 183	Présents : 36
Éliminés, car absents : 16	Éliminés car absents : 3
Éliminés : 0	Éliminés : 1
Refusés : 77	Refusés : 16
Admis : 100	Admis : 19
Barre d'admission : 11,13	Barre d'admission : 11,17
Moyenne des admis : 14,68	Moyenne des admis : 14,97
Leçon	
Moyenne des admis : 14,39	Moyenne des admis : 15,03
Note minima : 7	Note minima : 6,5
Note maxima : 20	Note maxima : 20
Entretien	
Moyenne des admis : 15,21	Moyenne des admis : 14,87
Note minima : 6	Note minima : 9
Note maxima : 20	Note maxima : 20

3. Comparatif CAPES sessions antérieures

	2021	2022	2023	2024	2025
Postes	120	108	98	98	100
Admissibles	265	213	198	165	199
Barre admissibilité	7,5	5,63	5,75	5,75	7,5
Moyenne admissibles	10,01	10,10	11,53	10,15	10,38
Barre admission	8,67	10,32	10,75	10,04	11,13
Moyenne admis	11,45	13,28	13,45	13,86	14,68

Comparativement aux sessions antérieures, le CAPES externe d'arts plastiques demeure d'un bon niveau avec une moyenne des admissibles supérieure à 10/20 depuis 2021 et une moyenne d'admission supérieure à 13/20 depuis 2022. Les moyennes élevées des candidats admis de la session 2025 révèlent une densité de prestations de bonne, voire de très bonne qualité. L'ensemble de ces résultats atteste un format des épreuves et un niveau d'exigence désormais bien connu des candidates et des candidats. Ils confirment le constat énoncé dans le rapport de jury de la session précédente, à savoir un saut qualitatif des candidats s'étant bien préparés, notamment dans les dimensions préprofessionnelles observées dans les épreuves.

4. Répartition par académies après barre

3.1. CAPES ADMISSIBILITÉ

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 Académie d'Aix-Marseille	50	32	13
A03 Académie de Besançon	11	4	2
A04 Académie de Bordeaux	32	16	9
A06 Académie de Clermont-Ferrand	8	2	0
A07 Académie de Dijon	12	6	4
A08 Académie de Grenoble	22	8	2
A09 Académie de Lille	53	29	9
A10 Académie de Lyon	36	17	8
A11 Académie de Montpellier	38	25	9
A12 Académie de Nancy-Metz	22	11	4
A13 Académie de Poitiers	17	9	2
A14 Académie de Rennes	47	27	18
A15 Académie de Strasbourg	42	28	10
A16 Académie de Toulouse	52	36	23
A17 Académie de Nantes	25	13	6
A18 Académie d'Orléans-Tours	9	3	2
A19 Académie de Reims	5	1	0
A20 Académie d'Amiens	35	29	20
A22 Académie de Limoges	3	2	0
A23 Académie de Nice	19	10	3
A27 Académie de Corse	2	1	0
A28 Académie de La Réunion	14	8	2
A31 Académie de Martinique	9	1	0
A32 Académie de Guadeloupe	6	3	0
A33 Académie de Guyane	2	0	0
A40 Académie de Nouvelle-Calédonie	2	1	1
A41 Académie de Polynésie Française	5	1	0
A43 Académie de Mayotte	2	2	1
A70 Académie de Normandie	17	6	2
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	194	98	48

3.2. CAPES ADMISSION

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02 Académie d'Aix-Marseille	13	13	8
A03 Académie de Besançon	2	2	2
A04 Académie de Bordeaux	9	9	4
A07 Académie de Dijon	4	4	1
A08 Académie de Grenoble	2	2	1
A09 Académie de Lille	9	7	6
A10 Académie de Lyon	8	8	4
A11 Académie de Montpellier	9	7	3
A12 Académie de Nancy-Metz	4	4	1
A13 Académie de Poitiers	2	2	0
A14 Académie de Rennes	18	16	10
A15 Académie de Strasbourg	10	10	5
A16 Académie de Toulouse	23	20	11
A17 Académie de Nantes	6	6	1
A18 Académie d'Orléans-Tours	2	2	1
A20 Académie d'Amiens	20	20	10
A23 Académie de Nice	3	3	2
A28 Académie de La Réunion	2	1	0
A40 Académie de Nouvelle-Calédonie	1	1	0
A43 Académie de Mayotte	1	1	1
A70 Académie de Normandie	2	2	1
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	48	42	27

3.3. CAFEP-CAPES ADMISSIBILITÉ

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 Académie d'Aix-Marseille	18	11	2
A03 Académie de Besançon	4	3	1
A04 Académie de Bordeaux	21	17	4
A06 Académie de Clermont-Ferrand	2	0	0
A07 Académie de Dijon	4	1	0
A08 Académie de Grenoble	10	8	2
A09 Académie de Lille	12	6	1
A10 Académie de Lyon	13	3	0
A11 Académie de Montpellier	11	9	3
A12 Académie de Nancy-Metz	6	4	0
A13 Académie de Poitiers	5	2	2
A14 Académie de Rennes	22	14	4
A15 Académie de Strasbourg	1	1	1
A16 Académie de Toulouse	8	4	2
A17 Académie de Nantes	16	8	1
A18 Académie d'Orléans-Tours	5	2	1
A19 Académie de Reims	1	0	0
A20 Académie d'Amiens	4	3	1
A22 Académie de Limoges	4	4	3
A23 Académie de Nice	6	3	1
A28 Académie de La Réunion	1	1	0
A31 Académie de Martinique	1	0	0
A32 Académie de Guadeloupe	2	1	0
A41 Académie de Polynésie Française	1	0	0
A70 Académie de Normandie	7	4	2
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	44	19	8

4.4. CAFEP-CAPES ADMISSION

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02 Académie d'Aix-Marseille	2	2	2
A03 Académie de Besançon	1	1	0
A04 Académie de Bordeaux	4	4	3
A08 Académie de Grenoble	2	2	1
A09 Académie de Lille	1	0	0
A11 Académie de Montpellier	3	3	3
A13 Académie de Poitiers	2	2	0
A14 Académie de Rennes	4	4	2
A15 Académie de Strasbourg	1	1	1
A16 Académie de Toulouse	2	2	0
A17 Académie de Nantes	1	1	1
A18 Académie d'Orléans-Tours	1	1	0
A20 Académie d'Amiens	1	1	0
A22 Académie de Limoges	3	3	2
A23 Académie de Nice	1	1	0
A70 Académie de Normandie	2	0	0
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	8	8	4

ADMISSIBILITÉ : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DISCIPLINAIRE

► Rappel du cadre réglementaire de l'épreuve disciplinaire

L'épreuve mobilise et permet d'apprécier « les compétences plasticiennes et l'engagement artistique du candidat, ses capacités à justifier une proposition pertinente et singulière au regard d'une problématique à traiter pour développer un projet de création artistique en arts plastiques.

À partir d'un sujet pouvant s'appuyer sur une documentation visuelle et/ou textuelle fournie, le candidat développe un projet de création plastique à visée artistique qu'il représente notamment dans un contexte choisi d'exposition. Dans le cadre des attendus et des contraintes de l'épreuve, il choisit librement des moyens et des techniques, selon des approches dites traditionnelles ou actualisées, adaptés à une représentation bidimensionnelle de son projet (dessin, peinture, photographie numérique, infographie, collage ou combinant plusieurs de ces possibilités). Il explicite son parti pris artistique dans une note d'intention de 20 lignes maxima.

Le projet de création proposé peut être assorti de données visuelles et, si besoin, de quelques informations textuelles que le candidat juge nécessaires à la compréhension de ses intentions comme à certains aspects de sa démarche (techniques, procéduraux, symboliques, contextuels, etc.).

L'ensemble de la production n'excède pas un format total du type Grand Aigle. Elle peut être réalisée sur un à trois supports maxima qui, dans ce cas, sont rendus solidaires. La note d'intention est rédigée ou fixée directement sur le verso de la production.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : six heures

Coefficient : 2 »⁶

Dans le cadre de l'épreuve écrite disciplinaire, les candidats doivent démontrer les compétences attendues d'un futur enseignant en arts plastiques. Ces compétences, *culturelles, réflexives et procédurales*, reposent sur la capacité à se saisir d'une documentation visuelle et/ou textuelle pour formuler des *questionnements plastiques et artistiques* témoignant d'une approche sensible. Les candidats doivent formuler une *problématique* à partir des documents fournis, puis la transposer en un *projet à visée artistique*, présenté dans un *contexte choisi d'exposition*.

1. Repères généraux

Constats et caractéristiques des attendus de l'épreuve

La session 2025 présente des constats et caractéristiques similaires aux sessions antérieures, concernant les attendus de l'épreuve. Nous en précisons ici les grandes lignes, tout en renvoyant à la lecture du rapport de jury 2024 pour en compléter l'approche.

1.1. Réalisation plastique

Le candidat doit réfléchir aux *constituants plastiques* qu'il sélectionne pour *élaborer un cheminement réflexif*, développer un *projet de réalisation artistique* et déterminer un *contexte d'exposition* :

⁶ Extrait de l'Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

- Le format pourra être composé d'une seule ou de plusieurs parties fixées entre elles à condition de ne pas dépasser les longueur et largeur indiquées (75 x 106 cm).
- L'espace de représentation sera organisé de manière à assurer un équilibre et une hiérarchisation des éléments représentés.
- La surface de représentation explore différents modes et techniques de représentation : échelles, espaces, matériaux, outils, gestes, couleurs...
- L'ensemble doit garantir une communication visuelle efficace et une interprétation immédiate des intentions artistiques.

Nous insistons sur ce point : pour les candidats souhaitant manipuler le support Grand Aigle d'origine en intégrant par exemple des rabats, *la totalité de la surface investiguée y compris une fois dépliée ne doit pas excéder 75x106 cm.*

1.2. L'ancrage au sujet

Il ne se limite pas à une simple réitération des éléments visuels présents dans le sujet, mais repose véritablement sur une *appropriation* et une *réflexion* concernant les questionnements sous-jacents qui émanent de l'analyse. Le candidat, s'il choisit de citer des éléments visuels issus des documents de référence, veillera à y apporter des *éléments d'interprétation*, soutenant la singularité de sa proposition. Cet ancrage visuel peut passer par la reproduction partielle, le fragment, le découpage d'éléments du dossier, la citation... Il permet ainsi d'extraire et de valoriser les notions clés induites par les documents, de les confronter et de les *mettre en tension afin d'élaborer une problématique plastique consistante*.

1.3. Les moyens plastiques

La composition, les matériaux, les techniques, les gestes choisis doivent être justifiés et porteurs d'une *signification*. En effet, chaque élément utilisé contribue au développement et à la compréhension du projet et transmet une intention. Par conséquent, il ne peut pas être présent simplement pour des raisons ornementales.

Pour étayer son propos, il est possible d'employer une diversité de moyens d'expression et de communication : dessin, croquis, esquisse, ébauche, plan, schéma... Par exemple, pour le sujet de cette session, l'utilisation du calque était adaptée quand elle a permis de donner à voir la lumière, la transparence, la superposition, le passage, la perspective, etc.

Les moyens mis en œuvre et les choix plastiques opérés démontrent les capacités du candidat à interroger les qualités physiques d'une réalisation bidimensionnelle, à *des fins expressives et communicationnelles*.

La place de l'expérimentation, les jeux de textures, de matières, de supports, la variété des techniques et des outils contribuent à la matérialité de la production. Par conséquent, les candidats sont invités à prévoir pour cette épreuve des outils, matériaux et supports qui leur permettront d'opérer des *choix adaptés* dans un large champ de possibles à la découverte du sujet.

Les meilleures propositions ont également témoigné de connaissances avérées en matière de *conception d'espace, d'analyse et de planification spatiale*, mais aussi de *narration visuelle*. En effet, présenter une œuvre en situation d'exposition implique l'utilisation de l'espace *comme un outil narratif* pour guider le public dans *l'expérience de la réception*.

Les dispositifs les plus vraisemblables en termes de matériaux, outils, techniques, permettent de comprendre la manière dont l'œuvre entre en relation avec le public ainsi que *l'influence de l'espace sur cette interaction*.

Afin d'équilibrer l'espace de représentation rendant visible et lisible votre projet, nous vous conseillons, au moment d'investir le support de travail, d'avoir anticipé, lors de la phase d'appropriation du sujet, les modalités d'investigation et d'organisation plastique de ce support afin d'éviter une juxtaposition d'éléments visuels et textuels manquant de cohérence ou ponctuée de maladresses.

1.4. La place du texte

S'agissant d'une épreuve pratique, le jury a valorisé l'utilisation du langage plastique par rapport au langage textuel. Le texte joue un rôle complémentaire, second bien que *non secondaire*, notamment pour fournir des informations ou apporter des précisions. Son utilisation, ponctuelle et mesurée, sert de soutien à la représentation. Son usage peut revêtir différentes formes : carte mentale, annotations, réflexions, extraits de carnet, liste... Il peut apporter des informations sur la compréhension de la démarche.

L'articulation du texte à l'image peut apporter un éclairage supplémentaire sur l'intention artistique, le contexte de création et/ou la place du spectateur.

Cette première série d'attendus peut être ainsi résumée :

Réponses pertinentes des candidats	Écueils à éviter
Prise en compte de l'ensemble des documents	Liens aux documents uniquement formels
Choix des outils et techniques adaptés au projet	Usage d'outils et techniques inadéquats, gratuits ou non maîtrisés
Texte qui éclaire la compréhension de la démarche	Texte descriptif ou redondant avec l'image
Prise en compte de la forme du texte (lettrage, disposition...)	Forme textuelle impensée
Approche analytique et méthodique	Cheminement confus, non organisé, sans hiérarchie
Variété des moyens plastiques	Absence ou manque d'engagement artistique perceptible
Ancrage au champ de l'art	Absence de références artistiques et culturelles

1.5. Représentation / présentation d'un contexte choisi d'exposition

La production des candidats doit prendre en compte le lieu de monstration, le spectateur, et les conditions concrètes de présentation du projet à visée artistique. Il est essentiel de ne pas se limiter dans la représentation de l'espace d'exposition à quelques traits pour former un cube ouvert flottant dans l'espace de la feuille.

Il est attendu dans cette dimension de l'épreuve que les candidats démontrent leur capacité à penser l'image au-delà de sa seule apparence formelle. L'ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, constitue à ce titre une ressource précieuse. Lorsqu'il écrit que « voir, ce n'est pas seulement regarder. C'est être affecté par ce que l'on voit », il met en lumière l'idée que l'image engage *une relation active avec le regardeur*. C'est bien la nature et les enjeux de cette relation qu'il s'agit de rendre perceptibles dans l'organisation de sa production.

Le ou les dispositifs d'exposition envisagés, interrogeant la relation œuvre / spectateur, doivent rester réalistes et réalisables. Leur élaboration repose sur la *prise en compte des modalités spatiales, temporelles et matérielles des conditions d'exposition*. Pour répondre à ces attendus, un conseil :

→ Lors de la visite d'une exposition, portez attention aux choix opérés par le commissaire : identifiez-les, analysez-les et consignez vos observations (lumière, modalités d'accrochage, socles, typographie des cartels, espaces de circulation...). Ces détails vous aideront à concevoir un contexte d'exposition crédible.

Le projet peut intégrer des possibilités de médiation à la condition de les rendre clairement explicites. Attention à la surenchère de dispositifs technologiques (capteurs, lumières, jeux de miroirs, sons, odeurs...) dont les candidats ne maîtrisent pas le fonctionnement.

Le dispositif proposé n'a pas forcément besoin d'être spectaculaire pour susciter intérêt et réflexion, ou éveiller des émotions. Un dispositif sobre dans sa forme, mais *exigeant quant aux intentions visées* peut tout aussi bien capter l'attention s'il est conçu avec soin. Certaines mises en œuvre graphiques qui proposent des choix de points de vue « spectaculaires » discréditent par leurs maladresses techniques le projet. Pour éviter ce type d'écueil, les candidats doivent veiller à exploiter des techniques et des modalités de représentation connues et maîtrisées, ce qui nécessite un entraînement régulier en amont de l'épreuve.

Le contexte d'exposition peut prendre en compte et inclure d'autres œuvres. Dans ce cas, il est nécessaire de favoriser un dialogue visuel et conceptuel entre les œuvres afin d'enrichir *l'expérience du spectateur*. Dans cette épreuve, la question de la présentation, vecteur de sens à part entière, participe pleinement de l'œuvre, en interrogeant les rapports entre réalité, matérialité et expérience esthétique. Il ne s'agit pas uniquement de montrer une production, mais de penser *les conditions sensibles, contextuelles et symboliques de sa réception*.

Plusieurs possibilités peuvent ainsi être envisagées pour rendre compte du contexte d'exposition : croquis, dessins, schémas, photographies de maquette, plans manuels ou numériques, espaces modélisés, storyboard ...

Ces choix sont à définir en fonction des objectifs déterminés, du public concerné, de la nature de ou des œuvres exposées, des caractéristiques de l'espace d'exposition.

À ce titre, des connaissances en scénographie et design d'exposition ont permis à certains candidats de proposer des représentations claires et sensibles de leur projet.

Il peut être utile de prendre le temps de faire des points d'étape réguliers au fil de la progression de son travail pour répondre à la question suivante :

→ Les évaluateurs ont-ils tous les éléments de compréhension nécessaires pour comprendre et penser clairement mon projet d'exposition ?

La vraisemblance des modalités d'exposition exige *une cohérence entre les intentions, les moyens mis en œuvre et le contexte d'inscription de l'œuvre*. Cela suppose :

- Une prise en compte du lieu de monstration (espace d'exposition, site spécifique, espace public, écran numérique, etc.) et de ses implications plastiques, techniques et symboliques.
- Une réflexion sur les moyens techniques, les matériaux ou les dispositifs à mobiliser : formats, accrochage, construction, projection, déplacement, etc.
- Un calibrage réaliste du projet : faisabilité matérielle, temporelle, logistique, sans pour autant brider l'ambition ou la singularité de la proposition.
- Une conscience du statut de l'œuvre : éphémère ou pérenne, autonome ou relationnelle, interactive ou contemplative, etc.
- Une clarté dans les choix d'échelle, de format ou de dispositif, rendant le projet lisible dans ses ambitions comme dans sa mise en œuvre.

Vraisemblance ne signifie pas banalité ou conformité. Un projet peut être réaliste tout en étant inventif, audacieux, voire expérimental.

Cette seconde série d'attendus peut être ainsi résumée :

Réponses pertinentes des candidats	Écueils à éviter
Prise en compte d'un contexte d'exposition	Proposition standard Cube blanc
Échelle de l'espace d'exposition (inclusion de silhouettes, objets de taille connue...)	Éléments graphiques qui flottent sans rapport entre eux
Agencement cohérent des espaces	Ambiguïté visuelle
Plans d'étage pour visualiser la disposition des œuvres	Difficulté à comprendre et visualiser les espaces de circulation
Diversité des modalités de représentation spatiale (plans, coupes, perspectives...)	Difficultés techniques à rendre compte d'un espace en deux dimensions
Prise en compte de la réception du spectateur	Absence de réflexion sur la relation œuvre/public
Dispositif d'exposition en lien avec le projet à visée artistique	Absence de cohérence thématique
Connaissances en scénographie	Proposition d'exposition invraisemblable, incohérente

1.6. Le cheminement de pensée

Cette épreuve donne à voir *une pensée plastique en construction*, capable de faire dialoguer différents éléments du sujet. Les propositions les plus abouties rendent compte d'un *processus de pensée*, depuis les premiers croquis jusqu'à la réalisation finale. Ce parcours, structuré, peut inclure des phases d'essais, d'expérimentations, et parfois d'hésitations. Mais il se caractérise toujours par une volonté affirmée d'aller au bout d'une intention artistique. Si le processus créatif s'appuie sur des compétences plastiques, il ne nécessite pas forcément une complexité technique pour témoigner de l'engagement artistique du candidat. La simplicité du traitement peut être tout aussi efficace et évocatrice, à condition d'être soutenue par une intention claire et des choix esthétiques judicieux.

L'expérimentation, la recherche, le tâtonnement sont des *indices du travail d'une pensée créative et réflexive en mouvement*. De même, le repentir, le non fini, les soustractions, retraits, superpositions, ratures..., peuvent témoigner, en tant qu'espace de bascule ou levier de redéfinition des intentions, d'une posture riche de questionnements.

Nous renvoyons les candidats à la lecture du rapport de jury de la session 2024 consacré à l'épreuve disciplinaire. Des détails empruntés à certaines productions de candidats y sont présentés afin d'éclairer certaines des pistes d'investigation référées aux enjeux attendus comme par exemple :

- Matérialisation graphique du chemin de pensée
- Intégration d'éléments du corpus dans un processus créatif
- Relation Analyse du dossier et développement plastique
- Variété de langages plastiques
- La maîtrise technique au service du projet
- Différents modes de représentation de l'espace
- Relation entre les différents points de vue et les choix plastiques
- etc.

Ces différents détails proposés n'ont pas lieu d'être modélisés : ils donnent à percevoir une palette de propositions tout en invitant chaque candidat à affirmer ses propres qualités plasticiennes.

1.7. La note d'intention

Il s'agit d'un exercice de synthèse visant à expliciter son parti pris artistique en 20 lignes maxima.

Nous précisons que le format attendu pour rédiger cette note d'intention est *l'équivalent d'une feuille A4*. Le candidat peut rédiger sa note d'intention directement ou sur une feuille correctement fixée *au verso de sa production*.

La note d'intention est structurée en deux parties :

- *Compréhension du sujet* : les candidats mettent en évidence les questionnements issus de leur analyse, formulent une ou plusieurs problématiques en lien avec le sujet, et justifient le choix de la problématique retenue ;
- *Parti pris artistique* : les candidats justifient leur projet à visée artistique, en le situant dans un contexte culturel et artistique.

Certains candidats ont su développer une note d'intention organisée et en lien étroit avec leur projet plastique, témoignant d'une véritable analyse des documents du corpus, allant au-delà de la description. Le jury a particulièrement apprécié les problématiques émergeant de questionnements personnels,

nourries de références artistiques choisies et intégrées avec justesse. La note d'intention apporte dans ce cas un éclairage sur le *raisonnement* qui a permis le passage des documents au projet à visée artistique.

Il est conseillé aux candidats, pour gagner en clarté, d'identifier dès les premières lignes les questionnements et objectifs mis à l'œuvre dans la proposition.

Cette troisième série d'attendus peut être ainsi résumée :

Réponses pertinentes des candidats	Écueils à éviter
Temps suffisant consacré à la préparation et à l'écriture de la note d'intention	Note rédigée à la hâte en toute fin de séance
Organisation en deux parties bien identifiées	Parties absentes ou tronquées
Maîtrise de l'expression écrite	Problèmes de syntaxe, d'orthographe et de ponctuation
Graphie et présentation soignée	Graphie difficile à déchiffrer
Contenu clair, structuré et concis	Discours flou, désorganisé, difficile à suivre
Analyse des documents du sujet	Analyse incomplète ou superficielle du sujet
Vocabulaire précis et adapté au sujet	Contresens, confusion lexicale
Problématique bien posée	Absence de problématique formulée
Argumentation des choix artistiques	Choix non justifiés
Sensibilité artistique perceptible	Approche désincarnée
Références artistiques personnelles en lien avec le sujet	Manque de parti-pris

2. Présentation des trois documents du sujet de la session 2025

Cette année, le sujet se composait d'une reproduction d'une peinture religieuse de la Renaissance (XVe siècle), d'une photographie d'une installation contemporaine, et d'une citation d'une philosophe et plasticienne contemporaine.

Une telle combinaison permet un dialogue entre des époques et des pratiques artistiques variées : si la peinture intègre le récit religieux, l'installation renvoie à la contemplation, dans sa dimension artistique, mais aussi mystique, tandis que la citation sur le paysage élargit la réflexion au concept de nature dans son essence infinie, mais contrainte par le cadre de la représentation.

2.1. Document 1.

Léonard de VINCI (1452-1519), *La Vierge aux rochers*, 1483-1486, huile sur panneau, 199 X 122cm. Musée du Louvre, Paris.

Description des personnages

Les personnages *La Vierge aux rochers*, œuvre emblématique de Léonard de Vinci, est l'une des deux

versions connues de cette composition ; l'autre version est exposée à la National Gallery de Londres. Cette peinture constitue le panneau central d'un retable commandé à l'origine par la confrérie de l'Immaculée Conception pour une chapelle de Milan. La scène centrale représente la Vierge Marie agenouillée, enveloppant de son bras droit un très jeune enfant, Jean-Baptiste, en position de prière, et portant sur lui un regard calme et protecteur. Sa main gauche est levée au-dessus d'un autre enfant assis de profil, Jésus, qui bénit Jean-Baptiste. Juste derrière et à droite de Jésus, un archange vêtu d'un drapé rouge, le regard tourné vers le spectateur, désigne de son index st Jean-Baptiste. Les symboles religieux et auréoles sont supprimés.

Description du décor (paysage)

Autour d'eux, un paysage constitué de formations géologiques crée à la fois un arrière-plan sauvage et un espace intime, souvent associé à une grotte ou un « paysage caverneux ». À gauche et à droite du tableau se dresse une série de rochers escarpés aux arêtes aiguës. Ces formations se caractérisent par des textures variées, striées et fissurées, qui évoquent la dureté de la pierre. Le peintre utilise des tonalités nuancées de gris, de vert et d'ocre pour suggérer les effets de la lumière sur ces surfaces inégales et confirmer leur matérialité dans le paysage. Les rochers sont entrecoupés de végétation ; des feuillages et des plantes grimpantes, peints dans des nuances de vert, émergent des interstices de la pierre. Dessinées d'après des modèles botaniques existants (ancolies au premier plan), ces formes organiques contrastent avec les angles vifs et les surfaces rugueuses des roches. À l'arrière-plan, le paysage s'étend jusqu'à se fondre dans un ciel brumeux bleu et gris, selon la technique picturale emblématique de Léonard de Vinci du sfumato (« s'évaporer », « s'estomper »). Cet effet de perspective atmosphérique, obtenu par la superposition de couches fines et transparentes de peinture (glacis), confère à l'espace une impression visuelle de profondeur et de lointain. Les contours s'effacent progressivement avec la distance. Ce paysage « protecteur » offre un décor à la fois « naturel » et architecturé.

Deux hypothèses relatives au contexte narratif de l'œuvre peuvent être pointées :

Hypothèse 1

La Vierge aux rochers présenterait un épisode apocryphe de la tradition chrétienne : la rencontre de Jésus de Nazareth et Jean-Baptiste alors qu'ils sont bébés, lors de la fuite de la Sainte Famille en Égypte, pour échapper au « massacre des Innocents » décrété par le roi Hérode.

Hypothèse 2

La Vierge aux rochers présenterait le moment biblique de la Visitation et la rencontre spirituelle entre Jésus et Jean-Baptiste, avant qu'ils ne soient conçus (voir le manuscrit « [Apocalypsis Nova](#) »).

2.2. Document 2.

Carsten HÖLLER (1961-), *Portes tournantes*, 2016, portes en verre tournantes en miroir, aluminium, alucobond et acier, 558 X 558 X 228 cm. Exposition « Doubt » au Pirelli Hanger Bicocca, Milan.

Interaction avec le spectateur

Portes tournantes s'inscrit dans une réflexion sur la place du spectateur et sa relation à l'œuvre. Elle se présente sous la forme d'une série de portes tournantes qui amène le spectateur à voir l'espace et à se voir successivement, comme démultipliée à l'infini. Cependant, dans ce contexte d'exposition, l'artiste réinterprète ce dispositif fonctionnel pour créer une expérience immersive. Les portes tournantes, conçues, non pas avec des matériaux transparents, mais avec des miroirs, empêchent le spectateur de se projeter « au-dedans » (en voyant à travers), mais au contraire le projettent dans l'espace « de dehors » (en réfléchissant à l'infini les autres pièces exposées).

Œuvre insaturée

Dans un interview donné à Daniel Birnbaum, directeur du Moderna Museet à Stockholm, l'artiste définit ses œuvres comme des œuvres « insaturées », dans le sens où, selon lui, elles demeurent des objets inachevés qui dépendent de la participation et de la contribution active du spectateur. L'artiste propose donc une expérience, « une forme spécifique d'interférence », qui libère le spectateur de la certitude, de la logique.

Le paysage

L'artiste se sert de l'architecture pour créer un environnement où les espaces réfléchis par les portes recouvertes de miroir ouvrent et démultiplient les points de vue. Chaque porte propose un angle de vue différent et instable et une image inversée de la portion d'espace reflétée. Cette impermanence de point de vue offre une perception sans cesse renouvelée des œuvres réfléchies.

Deux interprétations peuvent être mises en avant :

- La perception du paysage devient une expérience subjective et individuelle.
- La perception du spectateur est empêchée <https://artmap.com/airdeparis/exhibition/carsten-hoeller-2007>. Cette hypothèse est avancée par Jonathan Shaughnessy (2007, National Gallery of Canada)

2.3. Document 3.

CAUQUELIN (1926-), *L'invention du paysage*, Presses Universitaires de France, 2002, p. 124

« Un jeu subtil se trame ici, en ce qui, illimité en principe, est cependant limité par le cadre a priori de notre vision, suivant un modèle symbolique – la perspective – et ce que nous nous efforçons de maintenir ouvert (la richesse sans fin de la nature). Car il ne faudrait pas, bien sûr, que la fenêtre nous « bouche la vue », que le cadre obscurcisse et fige le paysage ».

La citation aborde le thème de la perspective du paysage : l'illusion d'un paysage illimité et ses limites liées au cadre. Bien qu'illimité dans son « essence », le paysage ne peut être appréhendé qu'au travers d'un cadre visuel qui contraint notre perception. Ce « cadre a priori » répond à des conventions culturelles et symboliques (la perspective) qui a pour double conséquence d'élargir, mais aussi de restreindre l'expérience visuelle. La mention de « modèle symbolique » fait référence à la *perspective*, technique de représentation développée à la Renaissance, qui permet de donner l'illusion de profondeur sur une surface plane. L'idée de « maintenir ouverte la richesse sans fin de la nature » souligne l'importance d'une approche active et dynamique du paysage. Même s'il est contraint par la représentation et le cadre donnés, il doit être éprouvé comme une expérience vivante, changeante et renouvelée. L'auteure met en garde contre le danger de la fenêtre qui « bouche la vue ». Cette métaphore renvoie à l'idée que les limites imposées par les cadres de référence empêchent d'embrasser la pluralité des expériences et des significations que peut offrir le paysage. La fenêtre qui symbolise le passage du dedans au-dehors ne doit pas devenir un obstacle ou un cadre rigide qui fige l'expérience de la perception. L'affirmation sur la « richesse sans fin de la nature » appelle à reconnaître que la nature, par sa diversité, ses variations et ses cycles perpétuels, dépasse ce que l'œil humain peut percevoir à un moment donné. L'expérience du paysage ne peut pas être « capturée », mais retransmise dans toute son intensité, sa richesse émotionnelle et réflexive.

Peut-être que cet extrait invite à une redéfinition de la vision du paysage et que, plutôt que de le voir comme un tableau à admirer de loin, il doit devenir un espace à explorer, à ressentir et à penser

3. Pistes envisageables pour la réalisation d'un projet de création plastique

Dans le prolongement de la présentation des trois documents du sujet 2025, voici, à titre non exhaustif, quelques pistes de réflexion possibles qui ont pu être dégagées de cette présentation ainsi que des hypothèses et interprétations évoquées :

- Le paysage comme résultat d'une construction (réelle ou imaginaire) : le paysage réaliste, littéraire, artificiel, utopique ...

- Les fonctions du paysage : documentaire, symbolique, allégorique...

- Le paysage narratif : espace littéral, espace suggéré (échelonnement des plans, illusion d'un espace en 3D, perspective atmosphérique, ligne d'horizon, rapport d'échelle), espace narratif...

- Le paysage mis à distance : fragmenté, altéré, vu à travers des appareils optiques, reproduits grâce à des dispositifs de report...

Adossées à ces pistes de réflexion, un certain nombre de problématiques ayant pu servir à élaborer le projet de création plastique à visée artistique :

Comment réinterpréter le paysage classique ?

Comment le paysage peut-il faire récit dans une oeuvre ?

Dans quelle mesure le paysage représenté exprime-t-il une identité / une appartenance /une mémoire collective ?

Comment confronter nature et architecture, quelles interactions ?

Comment les outils et matériaux plastiques / la pratique numérique transforment-ils notre perception et notre représentation du paysage ?

Comment faire interagir le spectateur dans le paysage ?

Comment intégrer la temporalité dans le paysage ?

Comment représenter ce qui est invisible dans le paysage ?

Dans quelle mesure la composition modifie-t-elle la perception d'un paysage et la narration qui en émerge ?

...

Ces problématiques, données à titre indicatif, n'ont de sens qu'*intégrées dans un chemin de pensée* dont nous avons précisé la dynamique dans une section antérieure.

ADMISSIBILITÉ : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

► Rappel du cadre réglementaire de l'épreuve partie I

L'épreuve disciplinaire appliquée « mobilise et permet d'apprécier des savoirs et des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques du candidat pour élaborer un projet de séquence d'enseignement en arts plastiques. Elle s'appuie sur un dossier de documents textuels et/ou visuels. Le sujet précise des données dont la prise en compte est obligatoire (par exemple : cycle ou niveau concerné, organisation en classe entière ou en groupe d'élèves, questionnements des programmes et/ou compétences travaillées, champs de pratiques plastiques privilégiés, etc.).

L'épreuve se déroule en deux parties successives :

- Analyse méthodique d'une sélection d'œuvres parmi un corpus proposé.
- Projet de séquence d'enseignement en arts plastiques.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : 6 heures

Coefficient : 2 »⁷

1. Repères généraux

Constats et caractéristiques des attendus de l'épreuve

La session 2025 présente des constats semblables aux sessions antérieures, concernant la forme et la structure générale des copies, ainsi que le volet rédactionnel. Nous en précisons ici les grandes lignes, tout en renvoyant à la lecture du rapport de jury 2024 pour en compléter l'approche.

1.1. Capacité à communiquer

Transmettre des idées de manière claire et intelligible est une compétence mesurable dans le cadre de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, à travers plusieurs indices :

- Structure de la pensée qui passe par une copie visuellement construite, aérée, et dont la lecture s'avère facile et fluide.
- Organisation des idées par parties et sous-parties distinctes.
- Aménagement de transitions.
- Usage de codes rédactionnels conventionnels utilisés à bon escient : paragraphes, sauts de lignes, alinéas, majuscules et ponctuations adaptées.

1.2. Exigence d'une forme dissertée

Les rapporteurs du jury rappellent, comme pour les sessions précédentes, que *la forme dissertée* est clairement posée comme une exigence dans le cadrage de l'épreuve, pour la première partie dédiée à l'analyse du sujet comme pour la deuxième consacrée au projet d'enseignement. Une copie dissertée développe un propos rédigé, s'appuie sur une introduction et une conclusion, sur des transitions entre les différentes parties et sous-parties. Les candidats sont invités à s'emparer de la structure interne qui régit *l'ensemble* de l'épreuve : si le sujet et les consignes afférentes sont scindés en deux parties

⁷ Extrait de l'Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

distinctes, il est attendu qu'un fil conducteur relie les différentes parties de l'écrit. Il s'incarne à travers le maillage suivant : Introduction ↔ analyse ↔ problématisation ↔ transposition didactique ↔ projet d'enseignement ↔ conclusion.

Cette structure de base, bien que linéaire, n'exclut pas de recourir à des rappels et à des renvois entre les différentes étapes de l'écrit pour rendre perceptible *la progression de la réflexion*.

a. Introduction et conclusion

L'introduction prépare le lecteur, pose le sujet, en précise les enjeux, annonce le plan. Elle donne à saisir de façon synthétique la dynamique réflexive des candidats sur le sujet. A sa lecture, les correcteurs doivent comprendre *les principaux enjeux* qui ont été retirés du dossier.

La conclusion revient sur les questionnements annoncés dans l'introduction et éclairés dans le développement pour opérer une ouverture sur un nouvel enjeu possible.

L'introduction et la conclusion jouent un rôle fondamental. Elles doivent être pensées conjointement dans la mesure où elles contribuent toutes deux à *réguler le cheminement réflexif des candidats*.

b. Parties et sous-parties

Le développement s'organise de manière fluide et lisible. Chaque partie est porteuse d'un enjeu *significatif* clairement énoncé avec des sous -parties signalées par des sauts de lignes et des alinéas permettant de suivre la réflexion des candidats.

c. Transitions entre les parties

Les transitions sont des moyens de ne pas heurter la lecture en conservant *le fil de la pensée* du candidat. Courtes, elles opèrent des passages entre les différents arguments exposés afin d'enrichir la *cohérence de la réflexion*.

Durant son développement les candidats sont ainsi invités à s'emparer de la structure interne qui régit l'ensemble de l'épreuve pour en *relier les deux parties* à travers un fil conducteur dont la forme pourrait être la suivante :

Introduction	Exposer ses intentions en veillant à convoquer l'ensemble des données du sujet. Veiller à définir et présenter brièvement ces données. Mener un premier niveau d'investigation afin de poser des éléments de contexte, le tout contribuant à pointer quelques questionnements. Énoncer son plan.
Développement première partie	S'engager dans une approche de l'ensemble des éléments du sujet en nourrissant sa réflexion de références artistiques et théoriques maîtrisées pour opérer une focale sur une sélection d'œuvres dans le corpus proposé. Procéder à une analyse sensible, réflexive et méthodique des œuvres retenues afin de dégager des questionnements menant à l'énoncé d'une problématique d'enseignement.
Problématique	Une fois ce processus de problématisation opéré, expliciter les enjeux visés par l'énoncé de sa problématique afin d'initier le travail de transposition pédagogique : quels enjeux d'enseignement énoncer ? Comment les transformer en données enseignables ? Pour quel objet de savoir nouveau clairement identifié ?

Développement deuxième partie Le projet d'enseignement	Présenter en l'argumentant le projet d'enseignement : ancrage dans un contexte spécifié, déroulement, contribution de la pratique au processus d'apprentissage, liens avec les apports culturels et références ciblées, corrélation entre les gestes professionnels de l'enseignant et les gestes d'étude des élèves, identification des compétences retenues et explicitation des temps et modalités d'évaluation.
Conclusion	Confirmer les finalités et les enjeux des interrogations pédagogiques développées. Ouvrir sur une piste de réflexion porteuse de prolongements potentiels.

1.3. La copie, support de communication

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que cette épreuve écrite permet d'évaluer un premier niveau d'*aptitude à communiquer*. À ce titre, il est conseillé de veiller au choix des outils de l'écriture ainsi qu'au soin apporté à la graphie. S'il paraît difficile de les exclure totalement, il faut limiter les ratures qui freinent la lisibilité et la fluidité du propos.

Il a été apprécié l'usage raisonné de sous-lignage ou surlignage pour mettre en avant des idées fortes, structurer le discours, signifier des points de transition entre plusieurs axes, idées, parties et sous-parties.

Les croquis et schémas sont les bienvenus dès lors qu'ils contribuent à incarner une idée. Sans se substituer à la forme dissertée et argumentée attendue, ils peuvent permettre dans la première partie de renforcer l'analyse ou dans la seconde de mieux saisir une organisation spatiale spécifique, de rendre compte de la forme que pourraient prendre des productions d'élèves, de communiquer sur un déroulé temporel ou un système d'évaluation, etc.

2. Constats et caractéristiques des attendus de la 1^{ère} partie

2.1. Définition et contextualisation du sujet

Le sujet soumis aux candidats pour cette session 2025 proposait de réfléchir sur l'une des notions toujours présentes dans la création en arts plastiques (Cf. II. Éléments d'analyse du sujet).

Deux points essentiels nécessitent d'être rappelés à ce sujet :

- D'une part la nécessité pour tous les candidats d'être en capacité de *définir* les 9 notions récurrentes sur lesquelles reposent les programmes d'enseignement et d'en saisir les enjeux ;
- D'autre part, l'importance d'adopter une méthodologie rigoureuse dans la conduite d'une analyse qui ne peut se passer, dès l'introduction, d'un *éclairage des termes clés* contenus dans le sujet (définition, contextualisation).

2.2. Prise en compte du document textuel

A été pointée une difficulté à s'emparer du document textuel dont le statut particulier vis-à-vis de l'ensemble du dossier mérite d'être interrogé. En effet, si le dossier comporte un certain nombre de documents iconographiques, le document textuel ne doit pas être considéré comme secondaire. Au même titre que les documents iconographiques, il doit être *traité avec attention*, (re)mis dans un contexte artistique, culturel, sociologique, le tout référé à l'histoire des idées, puis analysé. Les candidats

doivent être en mesure d'en extraire la substance pour éclairer la phase d'appréhension des documents iconographiques et d'analyse du sujet. Il est ainsi pleinement attendu que le document textuel *participe au processus de problématisation* de l'ensemble des données du sujet.

Les meilleures copies sont celles qui ont su, dès l'introduction, pointer le substrat du document textuel, le mettre en relation avec les œuvres retenues du corpus et / ou avec la notion définie préalablement. Lors de la phase d'analyse, certains candidats ont su employer le texte comme un tamis permettant d'enrichir leur réflexion. Cette *circulation raisonnée* entre documents textuels et iconographiques, références complémentaires et axe de travail, en contribuant à consolider progressivement la *dynamique argumentative de l'écrit*, ont été appréciés et valorisés. Témoigner d'une capacité à prendre du recul pour organiser ses idées relève d'un niveau d'expertise attendu chez de futurs enseignants.

2.3. Prise en compte de l'axe de travail

Un constat similaire peut être appliqué au traitement de l'axe de travail. Pour les deux parties de l'épreuve, les axes de travail indiqués ne doivent pas être perçus comme accessoires. Au contraire, il s'agit d'un *levier de réflexion* qui doit permettre aux candidats de filtrer et resserrer leur pensée, d'aiguiser leur propos, et de rendre saillants certains éléments du sujet. Prendre pleinement appui sur les axes proposés permet de donner une orientation à la réflexion qui contribue à spécifier et affirmer son propos. Sans refermer sa démarche d'analyse – il est spécifié dans l'énoncé du sujet que cette démarche « inclura *notamment* une réflexion sur ... » - la prise en compte des axes du travail est nécessaire :

- Du point de vue du cadrage de l'épreuve, car elle fait partie des données *obligatoires* du sujet
- Du point de vue de la dynamique rédactionnelle, car elle propose un filtre de lecture qui engage les candidats à aiguiser *leur regard et leur réflexion*.

2.4. Repérer des enjeux et les situer dans l'espace et le temps

L'action consistant à repérer les enjeux d'un sujet pour les situer dans l'espace et le temps relève d'une gymnastique intellectuelle à laquelle les candidats doivent s'être entraînés. Il s'avère indispensable, pour un futur enseignant spécialiste d'un champ disciplinaire dont il se fera le principal passeur, de connaître et de situer les repères fondamentaux de sa discipline. La lecture d'ouvrages, d'articles, l'écoute de podcasts, sans oublier la fréquentation régulière d'expositions et de lieux culturels est vivement conseillée pour enrichir et renouveler son propre bagage culturel.

La discipline des arts plastiques n'étant pas repliée sur elle-même, il convient de posséder également des connaissances élargies relatives à la culture littéraire et scientifique, mais aussi historique, sociologique, philosophique, etc., en fonction de ses affinités. Les perméabilités établies par certains candidats entre ces différents domaines témoignent d'une approche transversale et diversifiée de la création artistique. Elles relèvent d'un niveau d'expertise attendu là aussi chez tout futur enseignant.

2.5. Sélection des œuvres dans le corpus et analyse méthodique

Le corpus d'œuvres soumis au candidat est à appréhender comme une base dans laquelle puiser pour circonscrire le sujet, orienter sa réflexion, développer une argumentation reliée à la notion en jeu, et soutenir sa capacité à problématiser. Tel qu'indiqué dans le texte de cadrage, il n'est pas attendu que les candidats considèrent dans une égale mesure l'ensemble des œuvres du corpus. S'il est important que chacune d'entre elles soit considérée et brièvement, mais efficacement contextualisée, il est bien précisé, dans les consignes afférentes au sujet concernant la première partie de l'épreuve, de procéder

à une analyse méthodique d'une *sélection d'œuvres* parmi un corpus proposé.

C'est par *l'articulation et la confrontation* des œuvres choisies qu'émerge un faisceau de questions et que se dessinent progressivement les jalons d'une problématique. Au cours de cette phase d'analyse, il nous paraît important d'inviter les candidats à sélectionner ce qui est utile à leur argumentation : ne pas tout dire, ne pas trop en dire, mais réduire à bon escient et à son juste niveau l'appréhension des œuvres retenues pour servir la dynamique réflexive et le processus de problématisation.

2.6. Capacité à problématiser

Dans le cadre de cette épreuve, problématiser consiste à repérer comment les éléments en présence – notion(s) du sujet, documents iconographiques et textuels, axe de travail – *via* leur confrontation, détournement des évidences, créent des tensions, soulèvent des points d'achoppements ouvrant sur des *questionnements signifiants*.

Ces questionnements participent à un processus de problématisation dès lors qu'elles n'appellent pas de réponses fermées et univoques, qu'elles contiennent des nœuds réflexifs à démêler, des pôles tensionnels qu'il serait potentiellement intéressant, avec des élèves, d'observer, manipuler, dénouer, déjouer. C'est autour d'un de ces questionnements, porteur d'un *problème* artistique, que va s'opérer le travail de la transposition didactique : en quoi ce problème artistique, éclairé par quelques apports de références judicieusement sélectionnées, peut-il devenir une *question d'enseignement* ?

3. Constats et caractéristiques des attendus pour la 2^{ème} partie

En préambule, il est impératif que le candidat annonce clairement sur quelle question d'enseignement il entend faire reposer le projet d'enseignement qu'il s'apprête à présenter. Avant même de savoir ce qui sera dit et fait, fait et dit avec et par les élèves, le correcteur a besoin de comprendre les enjeux retenus à partir desquels a été construite la séquence. Ce temps d'argumentation marque la transition entre les deux parties.

3.1. Un projet de séquence découlant de l'analyse méthodique

Face au constat que de nombreux candidats ont éprouvé des difficultés à relier le projet de séquence d'enseignement à l'analyse, pourtant habilement menée, le jury tient à préciser qu'il est toujours sensible à la tentative d'un candidat d'*élaborer* un projet d'enseignement découlant directement de l'un des problèmes artistiques posé au terme de l'analyse, quand bien même le projet d'enseignement décrit ne serait pas parfaitement maîtrisé.

Il est attendu des candidats qu'ils explicitent les étapes d'une séquence engageant les élèves, selon leur niveau dans le cycle, à se confronter à la problématique dégagée de l'analyse, et à *tenir le cap* des enjeux énoncés en veillant à ne pas opérer de digressions perdant de vue le nœud de tension initialement retenu.

Bon nombre de candidats amorcent le déroulé du projet d'enseignement par une demande, une incitation, une proposition incitative ou une consigne sans en justifier la teneur au regard de la problématique retenue. Il est donc essentiel, pour réussir, que les candidats se placent dans une perspective de structuration et de hiérarchisation des jalons qui constituent une séquence d'enseignement en négociant correctement la bascule entre la conclusion de la première partie et l'amorce de la seconde partie.

3.2. Choix d'un niveau de classe au regard de la progressivité des apprentissages

Il est recommandé aux candidats de préciser l'ancrage de la séquence en étant bien attentifs aux *données contextuelles obligatoires* mentionnées, parmi lesquelles le cycle ciblé et le nombre de séances. Si le niveau de classe retenu l'a très souvent été à dessein, sa nécessaire justification au regard de la progressivité des apprentissages a peu ou insuffisamment été prise en compte.

Certains candidats ont toutefois, de manière synthétique, fait référence à des points de programmes des cycles 1, 2, et 3 permettant de comprendre quel cheminement avait déjà pu être emprunté par un élève de cycle 4 autour des questions liées à la notion énoncée.

Les meilleurs candidats ont su montrer en quoi la problématique sous-tendant la séquence qu'ils s'apprêtaient à présenter était pertinente et appropriée pour des élèves de cycle 4. Ils ont su penser la progressivité des apprentissages⁸ et mettre en avant les prérequis nécessaires à la mise en œuvre de la séquence, mais aussi pointer, dans un langage simple et clair, ce que les élèves seraient à même de découvrir, comprendre, apprendre, qu'ils ne sachent déjà et qui paraîtrait suffisamment ambitieux pour eux, tout en étant à leur portée.

3.3. Élaboration et structuration d'apprentissages opérants

Une fois ces premiers repères posés, il convient de préciser quels questionnements des programmes seront explorés et travaillés. Tout comme pour l'analyse de la première partie, le jury souhaite alerter les candidats sur le fait qu'il n'est pas envisageable de tout dire, tout faire, tout voir avec les élèves. Il recommande donc de *procéder à des choix signifiants* en référence à la problématique retenue. Un point de programme, finement ciblé, aura davantage de chance d'être réellement pris en compte, questionné, exploré que s'il se trouve noyé dans un spectre d'intentions trop larges. Ainsi, nous verrons dans la partie consacrée à aux éléments d'analyse du sujet, que le choix de la problématique pouvait inciter à explorer des points de programmes précis afin d'éviter une trop grande dilution de leur propos, tant auprès du correcteur que des potentiels élèves.

Présenter sa séquence nécessite de rythmer sa réflexion et son écrit par un certain nombre de questionnements :

- Quels seront les objectifs généraux de la séquence ?
- Quels sont les savoirs en jeu, précisément, dans cette séquence ?
- Qu'est-ce que les élèves, à l'issue de la séquence, seront à même d'avoir découvert, appris, compris ?
- Autour de quels éléments tangibles les élèves se seront-ils questionnés, auront-ils débattu ?
- Quels gestes, procédures, opérations plastiques et mentales auront-ils éprouvés ?
- À quelles œuvres, démarches, processus artistiques auront-ils été confrontés ?
- A-t-on permis d'éveiller leur curiosité, d'aiguiser leur sensibilité vis-à-vis du fait artistique ?
- Quels gestes professionnels l'enseignant aura-t-il mis en œuvre ?
- Comment aura-t-il composé avec la singularité des élèves, des pratiques, et la dynamique collective de la situation d'enseignement-apprentissage ?
- Quelle articulation établir entre les temps de pratique et les temps d'apports culturels ?
- Quel(s) rôle(s) attribuer aux références artistiques : un rôle de déclencheur pour la pratique des élèves, de relance ou d'approfondissement, d'appui pour les aider à conceptualiser un geste, une expérience concrète ?
- Quelles modalités d'évaluation et critères adaptés à la séquence retenir ?
- Etc.

Pour ce qui concerne les orientations spécifiques des séquences proposées, le jury tient à mettre en

⁸ <https://eduscol.education.fr/document/18163/download>

garde les candidats sur les écueils qui ont été les plus courants et qui n'ont pas permis d'attribuer un nombre de points conséquents sur la deuxième partie de la copie alors que l'analyse avait été correctement menée :

- Proposition de situations en apparence ouvertes, mais très descendantes dans leur mise en œuvre et / ou laissant peu de place à l'initiative des élèves.
- Part congrue de la pratique des élèves, au regard des plages dédiées aux échanges oraux, à l'évaluation, aux traces écrites.
- Situation d'enseignement unique s'étirant sur plusieurs séances ne permettant pas réellement de déplacer le regard, ni de progresser dans la réflexion et la maîtrise de gestes plasticiens.
- Situations d'enseignement au contraire trop denses et/ou trop nombreuses, sans lien logique entre elles, tendant à diluer la poursuite des objectifs visés par la séquence et faisant preuve d'un certain manque de réalisme.
- Invisibilité du rôle de l'enseignant ou de l'action conjointe enseignant / élèves
- Déficit d'ancrage didactique et pédagogique au profit d'une approche occupationnelle de l'activité des élèves.

Les copies les plus convaincantes ont su quant à elles proposer :

- Sur le fond des projets d'enseignement ambitieux pour les élèves, et néanmoins pensés de manière réaliste, conçus spécifiquement pour répondre aux questions soulevées par l'analyse et par la problématisation du sujet.
- Sur la forme une présentation d'un projet d'enseignement clairement structuré et servi par un vocabulaire approprié, le tout contribuant à donner une bonne visibilité, à la fois sensible et réfléchie, aux principales composantes de la séquence ainsi qu'aux modalités de travail envisagées.

3.4. Relier le projet de séquence aux compétences du programme

Lors de cette session, le jury a relevé une meilleure prise en compte des compétences et une attention accrue à l'évaluation des élèves. Certains candidats ont ainsi su mettre en relation les objectifs annoncés de la séquence d'apprentissage conçue, avec des compétences ciblées dans les programmes.

Si la majorité des candidats a été en capacité de citer, à dessein, les compétences de cycle et de fin de cycle, le jury tient à insister sur l'importance de s'emparer de ces compétences pour *en expliciter le sens et la finalité*, mais aussi *le rôle tout au long de la séquence*. S'il n'est pas interdit par exemple de proposer aux élèves des phases d'exercice et des apports liés à des savoirs techniques, il est essentiel de préciser quel type de compétence est en jeu dans l'activité proposée, et au service de quel temps de formation de l'élève. Certains candidats ont su élaborer des outils efficaces montrant comment ils envisageaient concrètement d'observer et de mesurer non seulement le degré d'acquisition d'une compétence par les élèves, mais également d'en déterminer la nature.

Pour permettre aux candidats de nourrir leur réflexion à ce sujet, la lecture de ressources dédiées aux modalités et enjeux de l'évaluation en arts plastiques est vivement conseillée⁹.

⁹ Voir les ressources mentionnées dans l'ANNEXE I.

4. Proposition de trois tableaux comme supports de réflexion

Les trois tableaux présentés ci-après synthétisent certains des contenus présentés *supra*. Ils ont été conçus comme un support de réflexion et de questionnement destiné à accompagner les candidats dans l'approche de l'épreuve. Non exhaustifs et non figés, ils sont à appréhender comme un *outil de travail à ajuster et compléter* pour se saisir des différents enjeux et attendus de l'épreuve. Ils portent plus précisément sur :

- Les points d'attention généraux de l'épreuve
- La démarche d'analyse (Partie 1)
- La démarche d'élaboration d'un projet d'enseignement (Partie 2)

4.1. Points d'attention généraux de l'épreuve

Compétences attendues	Éléments observables
Maîtriser son expression en langue française	- Une pensée fluide : syntaxe claire, phrases correctement construites, paragraphes aérés. - Une pensée sélective au service d'un développement réflexif qui ne cherche pas à tout dire, mais à bien dire.
Dialoguer avec les œuvres, les idées et les théories de manière argumentée et réfléchie	- Des références variées inscrites dans le champ de l'histoire de l'art européen et extra-européen. - Des apports artistiques et culturels soutenus par un vocabulaire expert. - Des ouvertures théoriques appropriées qui font sens.
Se positionner en tant qu'enseignant pédagogue en phase avec la réalité du terrain	- Un projet pédagogique exigeant et réaliste qui pense l'action conjointe enseignant-élève(s). - Une posture d'enseignant en devenir, qui se questionne sur ses choix et les confronte au regard d'une réalité : la classe et les élèves. - Un projet pensé pour l'apprentissage de chaque élève (que fait-il ? / qu'apprend-il ?). - Un projet ancré dans les programmes officiels et les compétences spécifiques, transversales et psychosociales mobilisées en situation d'enseignement-apprentissage. - Un projet qui développe une progression des enseignements en classe et durant l'année.
Faire entendre la spécificité d'une discipline	- Un projet qui pense la transmission des savoirs disciplinaires : notions - compétences - connaissances. - Un projet d'enseignement réaliste qui identifie un ou deux enjeux plastiques forts. - Un dispositif d'enseignement justifié dans ses moyens : durée, supports, matériels, axe de travail, réalisation individuelle, collective, étapes... - Des apports artistiques et culturels positionnés à hauteur d'élève à travers un usage raisonné du vocabulaire spécifique de la discipline.

4.2. Démarche d'analyse (Partie 1)

Paramètres / phases clefs de l'épreuve	Questionnements principaux	Interrogations possibles
Les documents du dossier	En quoi la lecture croisée des documents (visuels ou textuels) permet-elle de nourrir l'approche de la	De quelle manière l'œuvre, dans ses données diverses (matériaux, apparence, disposition, espace, organisation, histoire...) enrichit-elle ma réflexion ? Qu'apporte la lecture du document textuel à l'analyse des œuvres et inversement ?

	notion ?	Quel fil conducteur et quelle cohérence relie les œuvres sélectionnées ?
La notion proposée	Quel(s) sens lui donner ?	À quel(s) moment(s) de l'histoire de l'art s'affirme-t-elle ? Quelle place à travers les époques ? Quelle est sa portée dans la pratique plastique d'un artiste ? D'un élève ?
Sélection des documents	Quels éclairages ces œuvres apportent-elles à la notion ?	Comment mettre en dialogue notion, œuvres et texte ? Comment la notion s'incarne-t-elle dans la démarche des artistes retenus ? Quels apports pour la saisie du sujet ?
Processus de problématisation	Quel questionnement central retenir ? Comment transposer les contenus théoriques, sémantiques, esthétiques et plastiques abordés pour en faire la pierre angulaire d'une situation d'enseignement ?	Y a-t-il une notion seconde à convoquer afin d'étayer le questionnement retenu ? Que peuvent déjà connaître les élèves du couplage notion / questionnement retenu ? Comment mettre au travail le questionnement retenu pour qu'il soit source d'interrogations plastiques ?
Apports culturels et artistiques personnels	Sur quel bagage culturel personnel puis-je prendre appui ?	Les références personnelles convoquées ouvrent-elles des pistes ? Comment exploiter à bon escient l'ouverture sur des références personnelles au regard du questionnement retenu ?

4.3. Démarche d'élaboration d'un projet d'enseignement (Partie 2)

La situation d'enseignement	Respecte-t-elle les conditions proposées (axes, cycles, classe) et mobilise-t-elle suffisamment les élèves ?	Les conditions de réalisation sont-elles exposées de façon claire et structurée ? Les enjeux d'apprentissage sont-ils lisibles ? Permet-elle une mise en activité des élèves efficiente ?
La proposition incitative	Les modalités retenues et supports choisis sont-ils compréhensibles et adaptés ?	Comment les élèves sont-ils sollicités ? Y aurait-il d'autres possibilités ? Quels éléments déclencheurs et pour quel type d'activité ?
Séquence de cours et articulation entre les séances	Quelle cohérence et apports entre chaque séance ? Pour quel(s) objets de savoir nouveau(x) ?	Les séances invitent-elles les élèves à développer des gestes d'étude variés et signifiants ? Quels enjeux pédagogiques et didactiques ?
Programmes et axe de travail	Comment relier l'axe d'enseignement mis en avant aux extraits du programme ?	Comment rendre opérationnelle l'approche des extraits de programme ? En quoi les données de l'axe de travail peuvent-elles aider à renforcer la présentation des temps forts de la séquence ?
Mise en perspective des compétences	Les compétences des programmes sont-elles clairement maîtrisées ?	Ai-je fait une sélection réfléchie des compétences à mobiliser parmi le référentiel ? Comment peut-on envisager et justifier la mise en relation de ces compétences ? Ai-je proposé des situations de pratique qui s'apparentent à des tâches complexes ? L'équilibre est-il respecté entre

		pratique, mise en œuvre et réflexion ?
Gestes professionnels en classe	Quels sont les différents rôles et postures de l'enseignant en classe ?	Quel positionnement vis-à-vis des élèves ? Quels rapports de place enseignant / élèves ? Quelles incidences les gestes professionnels mis en œuvre ont-ils sur les gestes d'étude des élèves ?
Gestes d'étude des élèves	Quelle diversité de gestes activer pour nourrir le processus d'apprentissage ?	Comment amener les élèves à établir des liens féconds entre pratique et parole ?
Autonomie des élèves	Comment est-elle pensée dans les différentes séances ?	Sous quelles formes ? Comment encadrer sans imposer ?
Évaluation	Quelle place et quel rôle donner à l'évaluation tout au long de la séquence ?	Les objectifs, enjeux et critères de réussites sont-ils explicites et partagés avec les élèves ? Sous quelle forme (orale, écrite, quels supports...) ?
Références	Quelle place et quel rôle donner aux références artistiques dans le projet d'enseignement ?	Quels nombres de références proposer ? Sont-elles ancrées à l'enjeu d'apprentissage ? Quelle forme prendra la trace à laisser chez les élèves ?

5. Éléments d'analyse du sujet

Pour cette session, le sujet portait sur la notion cardinale de *Forme* et ses différentes acceptions dans les arts plastiques. Il invitait à s'emparer des références artistiques pour en découvrir de manière diachronique, les variations et multiples facettes, compte tenu de son caractère polysémique, pouvant aller de la ligne dessinée esquissant les traits du réel aux pratiques contemporaines de l'installation, dans lesquelles l'œuvre prend forme. Il s'agissait pour les candidats de dégager, de chacune d'entre elles, différentes tensions, historiquement ancrées, qu'elles soient complémentaires ou en opposition telles que forme / matière, forme / représentation, etc., qui sont soulignées dans l'analyse de chacune des références du corpus ci-dessous.

À cet égard, la convocation de références supplémentaire ayant pour objet d'enrichir l'analyse et la dialectique entre les œuvres, afin d'asseoir l'argumentation, tel que cela est évoqué dans les éléments ci-dessus, pouvait être employée afin de servir le propos.

5.1. Contextualisation de la notion

Le sens commun nous invite à caractériser la forme comme étant la manière dont une entité (objet, élément naturel, etc.) se présente à nous de manière sensible. En sculpture, peinture ou architecture, la forme peut être vue comme le contour ou l'agencement qui structure l'œuvre. Il s'agit donc principalement de *la forme, en tant qu'apparence extérieure*. La seconde composante recoupe des acceptions cherchant à souligner l'existence d'une force organisatrice et structurante dans la forme, la manière dont les éléments visuels (lignes, volumes, couleurs, etc.) sont organisés, qu'il s'agisse, comme chez Platon, du mouvement entre une idée préexistante à sa matérialisation, ou dans les sciences physiques des structures et caractéristiques des matériaux.

D'un point de vue étymologique le terme de forme découle de deux sources, l'une grecque issue de *morphê*, l'autre latine, de *forma* qui peuvent être définies ainsi :

a. *L'apparence, l'aspect sensible*, d'une réalisation particulière et concrète. Cependant l'usage du terme recoupe différents niveaux de compréhension, car la forme s'applique aussi bien à *une chose matérielle* qu'à *une notion, une idée, une abstraction, un processus, une action*.

b. *Toute structure matérielle* qui possède une configuration caractéristique permettant de réaliser des reproductions conformes comme les moules, matrices, gabarits, etc.

Par opposition au *fond*, elle concerne une partie appréhendée comme une *figure et délimitée par un contour précis*, des éléments de composition.

L'extension du terme à l'œuvre implique sa structure, son organisation, son contexte : son aspect.

En architecture, on distingue souvent *forme et fonction*, la forme renvoyant à l'aspect visuel de l'édifice. Les termes *forme* et *structure* sont intimement liés : l'organisation structurelle d'une œuvre en trois dimensions, par exemple, et qui concourt à son identité, constitue sa forme globale.

Dans son ouvrage *Vocabulaire d'Esthétique*, Étienne Souriau définit la forme selon les considérations ontologiques suivantes :

- La forme comme *forme extérieure spatiale*
- La forme, *aspect général extérieur*
- La forme comme *constitution d'un objet*, définie par des relations précises d'ordre, de situation, de rapports, de proportions
- Les formes comme *types d'organisation et genres artistiques*
- Les *conceptions philosophiques de la forme*

Aussi, Souriau caractérise la forme comme *une structure interne qui dépasse la simple apparence extérieure des objets*, pour *s'intégrer dans un système plus global de relations et de significations*. Selon lui, la forme n'est *pas uniquement un aspect visuel ou une configuration matérielle*, mais elle représente un *principe structurant* qui détermine l'organisation de l'œuvre et qui permet à l'artiste de donner une signification à son œuvre, en faisant ressortir des relations entre les éléments ancrés dans un système d'équilibre et de relations. Dans cette perspective, la forme constitue aussi le *processus de transformation*, où l'artiste *travaille des éléments du réel pour les organiser de manière à exprimer des idées, des émotions, ou des concepts spécifiques*. Ce processus permet d'élargir la considération de l'œuvre comme imitation de la nature ou du monde extérieur.

5.2. Document 1

Anonyme, *Double portrait de Sénènmout*, XVIII^eme dynastie égyptienne (- 1550 / - 1292), 8 x 18 cm. Metropolitan Museum of Art, New York.

Un *ostrakon*, est, durant l'Antiquité, un tesson de poterie ou un éclat de calcaire utilisé comme support d'écriture ou de dessin rapide. Le portrait de Sénènmout, tout en étant un portrait humain, suit des codes stricts et des proportions idéalisées, où chaque détail (comme la position des visages, les drapés, etc.) est conçu pour mettre en valeur non seulement les traits physiques, mais aussi l'intemporalité et la place de l'individu dans la sphère divine. La *forme* ici est donc avant tout une structure qui dépasse la simple représentation du réel. Elle est fortement liée à une codification en termes de représentation. La forme peut également être envisagée au regard du support sur lequel l'image a été produite.

Éléments d'analyse :

L'œuvre renvoie aux modes d'expressions des origines et témoigne de la volonté de *circonscrire le réel par la représentation*. La ligne enferme une forme figurant des visages. Cette représentation canonique appartient à l'art égyptien, elle constitue *un répertoire de formes propres à une civilisation* et reposant sur une stylisation et des choix spatiaux spécifiques : perspective écrasée, collage des points de vues (profils/face). L'ostraca met en évidence cette schématisation de la représentation humaine, mais pose avant tout *la question du support et du statut du dessin* : l'ostraca est un support naturel, en général une pierre ou un fragment de poterie destiné à recueillir une esquisse préparatoire. Il ne semble pas y avoir

d'intention entre le choix du support et le dessin, la pierre étant sélectionnée pour sa planéité. Au regard de la représentation, le dessin est *fragmentaire*, il renvoie à deux corps limités au buste.

L'exemple permet de questionner le *contexte* de réalisation qui implique un *registre* de formes propres à l'art égyptien et le *rapport au support*, qui, dans de nombreuses situations, participe à la forme globale de l'œuvre. Ici, la pierre est avant tout choisie pour sa régularité et non pour une dimension évocatrice, mais peut cependant être prise en considération en tant que *constituant* de l'œuvre.

L'exemple permet également d'évoquer le *rôle de la ligne*, l'épuration et donc un questionnement dans la représentation du réel.

Notions à potentiellement convoquer

La représentation
Le rapport au support

5.3. Document 2

Regina CASSOLO (1894-1974), *Struttura* (Structure), 1954, fer et Plexiglas multicolore, 44 x 29 x 20 cm. Collection d'archives Gaetano et Zoe Fermani, Milan.

L'œuvre de Regina Cassolo, figure importante de l'abstractionnisme italien, est une abstraction géométrique où la forme se constitue à partir de relations entre éléments comme le fer et le plexiglas. L'emploi de matériaux industriels et l'aspect coloré et léger renvoient à une approche de la forme plus moderne et liée à l'*architecture*. Cette structure semble d'une grande *légèreté*, presque dématérialisée, suggérant des relations spatiales plus que des volumes pleins, et offrant une vision de la forme *fluide et dynamique*.

Éléments d'analyse :

Dans l'œuvre de Regina CASSOLO se pose la question de la tridimensionnalité, *le déploiement dans l'espace* de morceaux de plexiglas coloré réduits à des figures géométriques. Le *répertoire* de formes est géométrique, c'est ce qui constitue le vocabulaire plastique de l'œuvre et renvoie à la non-figuration. C'est l'exemple type de la forme qui *s'affranchit du réel* et trouve son *autonomie* dans le registre de l'abstraction. Les formes qui constituent la composition sont mises *en dialogue* grâce à une *structure* métallique qui agence leur disposition dans l'espace tridimensionnel. La structure noire devient aussi un élément plastique qui soude l'ensemble, *mais* intègre un élément visuel supplémentaire. Les formes sont autonomes dans la mesure où aucune limite ne vient les circonscrire sur un support, *mais néanmoins* identifiées par leurs propres limites dans l'espace. Cette logique peut se situer en parallèle de celle de Julio Gonzales qui évoquait le fait *de dessiner dans l'espace par la sculpture*, avec des volumes constructivistes.

Au-delà de la question de la forme, au sein d'une œuvre abstraite, l'exemple permet d'aborder l'intention de l'artiste de *s'affranchir du réel* pour *se déployer dans l'espace*.

Notions à potentiellement convoquer

Les propriétés physiques des matériaux
L'auto-référenciation de l'œuvre

5.4. Document 3

Véra PAGAVA (1907-1988), *Cathédrale*, 1957, huile sur toile, 55 x 38 cm. Galerie nationale de Tbilissi, Géorgie.

Élève de Roger Bissière, Pagava utilise la forme pour évoquer une architecture sacrée. Dans son oeuvre, la forme est *simplifiée*, presque abstraite, mais elle conserve *une référence* à l'organisation spatiale d'une cathédrale, avec des éléments verticaux et des jeux de lumière et d'ombres. La forme est certes *spatialisée*, mais non illusionniste. Des primitifs italiens, elle retient les espaces feuilletés, la palette aux tons pastel, les aplats de couleur rongés par le temps et la luminosité voilée, dont la figure humaine semble avoir totalement disparu. Caractère indiciel renforcé par le *titre*.

Éléments d'analyse :

Bien que l'oeuvre soit tardive, elle évoque les *explorations picturales* de Paul Klee et des artistes abstraits de la première moitié du XX^{ème} siècle. Le sujet y est immédiatement identifiable comme étant une construction, or les choix de l'artiste reposent sur un *registre limité de formes géométriques* qui, assemblées et par le jeu des couleurs évoquent la façade d'une cathédrale. L'absence de détails vient confirmer le phénomène de conditionnement de la perception, qui tend à vouloir relier un sujet au réel : tout est minimaliste, les couleurs ne correspondent pas au moindre référent, ni même l'agencement des quadrilatères, mais on reconstruit immédiatement une silhouette d'édifice. Il faut insister sur la *perception* qui joue sur le rapport des formes au réel et qui tend à s'accrocher à ce dernier même quand l'épuration et les écarts sont extrêmes.

Contrairement à la référence précédente, *l'oeuvre se rapporte au réel, mais s'en distancie* tout en restant dans la figuration même extrêmement simplifiée. Les deux exemples permettent d'établir qu'une forme change de perception, selon un *contexte* et surtout *une intention de la part de l'artiste*.

Notions à potentiellement convoquer

La ressemblance
La perception
L'écart au réel

5.5. Document 4

Éva JOSPIN (1975-), *La forêt*, 2021, carton et bois, 250 x 360 cm. Musée de la Chasse, Paris.

Éva Jospin utilise des matériaux comme le carton et le bois pour créer des *formes organiques* représentant des forêts. Son travail joue sur la *relation entre* les éléments naturels et leur stylisation dans l'art. La forme y est à la fois très *tangible* (le bois) et *ouverte à l'interprétation* (la forêt en tant qu'espace mental ou symbolique). Cette oeuvre interroge la manière dont la nature peut être à la fois copiée et *réinventée* par l'artiste, à travers la *réutilisation* d'un matériau.

Éléments d'analyse :

L'exemple questionne toutes les entrées précédentes : le rapport de la forme au fond, les propriétés des matériaux, la composition structurée, l'écart vis-à-vis du réel, mais permet d'insister sur la notion de *mise en forme du matériau*. Le carton est connu comme un matériau pauvre et immédiatement accessible. En ce sens c'est l'artiste qui en *transfigure les potentialités* par une *mise en forme* réfléchie et intentionnelle : évoquer une forêt et jouer sur la mise en abyme émanant de la nature même du matériau : le carton est issu de la pâte de papier, elle-même issue des arbres et qui recyclée redevient une forêt artificielle. Il faut aussi insister sur le *foisonnement* des formes et sur leur densité, qui produisent l'effet d'une forêt profonde et serrée. C'est une opposition visuelle aux épurations

précédentes des œuvres du corpus et qui joue sur une *surabondance d'effets*. À noter que nous sommes face à une forêt très particulière, schématisée ? stylisée ? assurément entièrement imaginaire.

5.6. Document 5

Pierre FRANCASTEL (1900 - 1970), *Art et technique aux XIX^e et XX^e siècles*, Gallimard, 1988, p.172
Le texte de Pierre Francastel introduit l'idée que l'œuvre d'art ne se limite pas à une *reproduction du réel*, mais qu'elle renferme des *structures* qui nous permettent d'*accéder à l'émotion et à la pensée de l'artiste*. Il invite donc à réfléchir sur les relations entre les *éléments formels* dans les œuvres et leur capacité à *transmettre des significations*, au-delà du simple mimétisme du réel.

Synthèse :

Les exemples permettent d'établir que la forme est une notion intrinsèque à l'œuvre, à la fois dans ses constituants et dans sa globalité, qu'elle s'imprègne de contextes et d'habitudes visuelles culturelles et en lien étroit avec la perception du réel. Le registre de la forme est varié et lui aussi culturel, il permet de s'éloigner de la représentation littérale jusqu'à l'affranchissement total du lien au référent pour envisager la forme pour elle-même. L'artiste est le metteur en forme des idées et des intentions, tant par la transformation de la matière, que par le discours qui en découle. C'est ce que confirme *l'extrait de Francastel* qui sous-entend une *autonomie propre de l'œuvre*, comme réceptacle d'actions et d'émotions et qui joue sans cesse avec le *rapport au réel*.

ADMISSION : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LEÇON

► Rappel du cadre réglementaire de l'épreuve

L'épreuve a pour objet « la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Mobilisant des savoirs et des gestes professionnels relatifs aux composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de la discipline, l'épreuve permet d'apprécier le potentiel pédagogique du candidat. Elle se déroule en deux parties successives.

Durant la préparation, le candidat dispose d'une série d'informations et de ressources pouvant être assorties d'une consigne :

- des données contextuelles (par exemple : cycle, niveau de classe, extraits de programme, types d'élèves et d'établissement, etc.) ;
- des éléments indicatifs sur la globalité de la séquence d'arts plastiques dans laquelle s'insère la séance d'enseignement attendue (par exemple : objectifs, durée, compétences, questionnements et connaissances travaillés, pratiques mobilisées, etc.) ;
- des ressources et/ou supports parmi ceux pouvant être envisagés pour ancrer, enrichir ou accompagner les apprentissages des élèves (par exemple : documents iconographiques, textuels, sonores, audiovisuels, etc., de natures culturelles et/ou pédagogiques).

Première partie : présentation d'un projet de séance d'enseignement en arts plastiques

À partir des informations et des ressources mises à sa disposition, le cas échéant en respectant une consigne donnée, le candidat présente la séance qu'il a élaborée. Il est attentif à en définir les visées, à en décrire et en expliciter la mise en œuvre opérationnelle des apprentissages pour les élèves comme la conduite pédagogique, à en situer l'inscription dans un continuum.

Deuxième partie : entretien

L'entretien porte notamment sur les capacités du candidat à argumenter ses choix pédagogiques, à témoigner de sa réflexion sur la découverte, la transmission et le développement des savoirs plasticiens (techniques et culturels, procéduraux et méthodologiques) dans les champs de pratiques travaillés dans les programmes (bidimensionnelles, tridimensionnelles, création d'images fixes et animées, création artistique numérique) et dans les domaines constitutifs de la discipline (dessin, peinture, sculpture, photographie, architecture, vidéo, etc.), à prendre du recul comme à interroger ses hypothèses, à se référer aux approches didactiques et pédagogiques constitutives de la discipline, à des recherches en sciences de l'éducation comme dans le champ de la formation.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Durée de la préparation : cinq heures. Durée de l'épreuve : une heure maximum (vingt-cinq minutes maximum de présentation et trente-cinq minutes maximum d'entretien)

Coefficient 5.»¹⁰

1. Repères généraux

Durant la phase de préparation de l'épreuve, un dossier est remis au candidat. Il comporte les éléments suivants :

- Des données contextuelles telles que le cycle, le niveau de classe, le ou les champs de pratiques plastiques, la durée de la séance, les modalités d'enseignement.

¹⁰ Extrait de l'Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

- Des extraits des programmes d'arts plastiques en lien avec la séquence.
- Un point d'attention sur une focale spécifique à prendre en compte lors de la phase d'analyse des éléments du dossier, ainsi que dans la proposition effectuée par le candidat
- La description synthétique d'une séance inscrite dans une séquence pédagogique
- Une planche iconographique (travaux d'élèves, résultats et processus, élèves au travail, agencement spécifique de la salle de classe, etc.).
- Le dossier est complété par un document pédagogique, prenant la forme d'un extrait de texte¹¹.

À partir de l'analyse de ces différents éléments, le candidat doit élaborer un projet de séance qu'il est amené à présenter et à développer durant la partie orale de l'épreuve.

Il est à rappeler que parmi les différentes composantes mentionnées, *aucune ne doit être négligée*, notamment le *point d'attention* ou le *texte pédagogique* qui peuvent s'avérer des éléments cardinaux de la proposition.

L'ensemble du dossier constitue un tout : un des enjeux de son traitement consiste à opérer une articulation rigoureuse et pertinente de tous les éléments qu'il s'agit de mobiliser comme des *leviers de réflexion* et d'élaboration d'un projet d'enseignement dans sa globalité.

Aussi, il est attendu, de la part des candidats :

- D'analyser les documents et éléments textuels.
- D'analyser la planche iconographique de manière plastique et sémantique en passant par certaines *étapes* : observer et extraire des éléments spécifiques, élaborer des hypothèses prenant appui sur les spécificités liées à l'enseignement des arts plastiques, etc.
- De proposer une vision d'ensemble soutenu par *un regard singulier* porté sur le dossier, en révélant par exemple des questionnements qui rendent compte d'une réflexion et d'une certaine *prise de recul*.
- De créer des liens entre les documents en cherchant des *points de convergence* et en repérant des *enjeux significatifs* pour élaborer une problématique.
- De construire un dispositif pédagogique fondé *sur et à partir* du dossier. Il s'agit d'exploiter les données relevées pour créer une séance d'apprentissage en arts plastiques.
- De justifier certains choix opérés au service de la réussite des apprentissages en ancrant sa proposition dans un champ théorique et en explicitant les raisons ayant conduit à choisir une proposition plus qu'une autre.
- De s'exprimer clairement et de manière structurée. La qualité de l'échange repose autant sur le fond que sur la forme : la capacité à nommer les concepts, les démarches ou les choix pédagogiques avec justesse, par l'utilisation d'un vocabulaire précis, rigoureux et adapté au contexte professionnel, témoignage de la préparation du candidat et de sa projection dans le métier.

2. Enjeux et conseils

2.1. Importance de la problématisation dans la conduite de l'épreuve

¹¹ À titre indicatif, deux exemples de sujets sont proposés dans l'Annexe III de ce rapport.

L'enjeu de cette épreuve ne réside pas seulement dans la restitution de savoirs ou la description d'une situation d'enseignement, mais bien dans la capacité à :

- Interroger
- Mettre en tension
- Hiérarchiser
- Émettre des hypothèses de travail.

À ce titre, la problématique ne saurait être réduite à une simple reformulation du sujet. Elle témoigne, de la part du candidat, d'une capacité à analyser, et à proposer un parti pris découlant du dossier.

Les candidats les plus convaincants lors de leurs prestations sont ceux qui ont explicitement exposé le fil de leur pensée en prenant soin de restituer les différentes hypothèses ou orientations d'analyse envisagées. Ce faisant, ils ont été en capacité d'opérer des choix en proposant une problématique pertinente, car correctement articulée aux enjeux didactiques, pédagogiques, plastiques, culturels, sociologiques, etc. de la séquence.

Cette capacité à faire émerger un problème à partir d'une situation donnée, à le formuler de manière ouverte et opérationnelle, et à élaborer des propositions cohérentes constitue un marqueur fort de la maîtrise des attendus de l'épreuve.

Ainsi, problématiser dans le cadre de cette épreuve revient à :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Dégager</i> un problème référé à la situation soumise.- <i>Proposer</i> un questionnement hiérarchisé, porteur de tensions et d'ouvertures fécondes.- <i>Formaliser</i> une hypothèse ou une orientation de travail structurant l'ensemble du dispositif pédagogique attendu. |
|--|

La problématique constitue la clef de voûte de sa proposition.

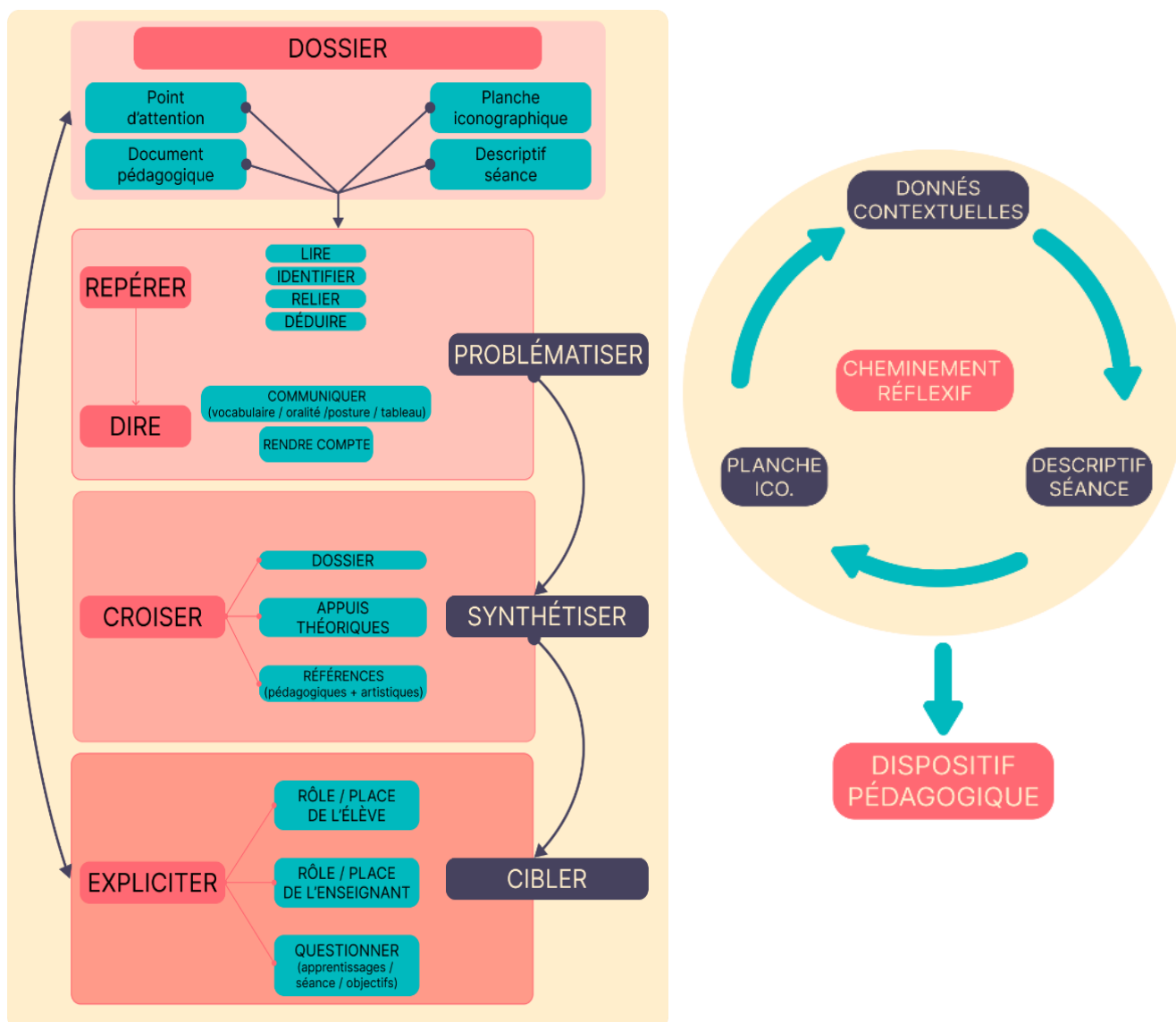
Elle permet de structurer le propos et de justifier les choix opérés, tant sur le plan des contenus enseignés, que sur les modalités de mise en oeuvre des apprentissages et des gestes professionnels développés dans l'accompagnement des élèves (étayage, verbalisation, modalité d'évaluation, apports référentiels, etc.).

Sans cette étape décisive, la séance risque de s'apparenter à un enchaînement d'activités sans réel ancrage dans le sujet ni intention claire alors que l'enjeu central est bien de construire un questionnement structuré, susceptible de soutenir une véritable réflexion pédagogique et didactique.

2.2. Nécessité de repérer, articuler et expliciter les différentes phases d'analyse

Les deux schémas présentés ci-après ont été conçus pour donner une visibilité aux enjeux de l'épreuve. Ils rendent compte des principaux éléments à relier lors de la phase de préparation de l'épreuve.

Ce support de réflexion n'est pas à considérer comme le modèle d'une chronologie type à appliquer pour construire son chemin de pensée. Il vise avant tout à *poser quelques repères-clés à garder en mémoire lors de l'entrée dans la phase d'analyse du dossier.*



2.3. Saisir la dynamique de bascule du savoir savant au savoir enseignable

La transposition didactique désigne le processus par lequel l'enseignant transforme un savoir scientifique en un *contenu enseignable*. Il élabore pour cela un dispositif pédagogique, en s'appuyant sur les programmes et en définissant des objectifs d'apprentissages précis. Le candidat doit alors se projeter dans une situation concrète et réfléchir à un cadre pédagogique. En ce sens, il est nécessaire pour lui de se poser diverses questions :

- Quels contenus nouveaux vais-je transmettre à mes élèves, et comment vais-je les leur enseigner ?
- Dans quelle situation d'apprentissage vais-je les placer pour qu'ils apprennent et développent des compétences et connaissances ?
- En quoi, par la pratique artistique, le dispositif pédagogique contribuera-t-il à l'acquisition d'apprentissages ciblés, de compétences spécifiques ?

Dans le cadre de l'épreuve, la question "Que dois-je enseigner et par quels moyens y parvenir ?" se construit à partir de l'analyse du dossier, afin de déterminer un angle d'approche pertinent. Aussi, dans les conditions d'enseignement des arts plastiques en collège et en lycée et au regard de la temporalité des

séances, il semble préférable de s'éloigner d'une forme de profusion ou d'exhaustivité dans les demandes effectuées envers les élèves, au profit d'un maillage d'opérations et de choix didactiques réalistes dans leur mise en application.

Enseigner, c'est donc prioriser et structurer les contenus dans une *progression cohérente* (spiralaire, curriculaire) en tenant compte à la fois des programmes et du niveau réel des élèves à un moment défini.

Sur ce point, le jury constate qu'une confusion demeure entre les termes de didactique et de pédagogie.

Comme le souligne Marguerite Altet : « L'enseignement couvre deux champs de pratiques : celui de la structuration du savoir, domaine de la didactique ; et celui de la transformation de ce savoir en apprentissage par l'organisation d'interactions, domaine de la pédagogie »¹².

Si la didactique désigne l'organisation et la transmission des savoirs propres à la discipline, la pédagogie concerne la gestion concrète de l'enseignement : posture, interactions, différenciation et adaptation aux élèves. L'une structure les contenus à enseigner et à transmettre ; l'autre rend leur apprentissage possible.

L'un des enjeux majeurs de l'épreuve de la leçon est précisément d'évaluer la capacité du candidat à se saisir de ces deux composantes et à les articuler de manière dynamique.

« *Qu'est-ce que je cherche à transmettre ?* », « *Qu'apprennent les élèves ?* », mais aussi « *Comment l'apprennent-ils ?* » doivent être des questionnements récurrents tout au long de l'épreuve, du temps de préparation jusqu'à l'entretien.

3. Créer un dispositif d'enseignement-apprentissage efficient

Pour Philippe Meirieu, « un dispositif pédagogique n'est pas une recette, mais une construction réfléchie qui articule intention, contenu et activité. »¹³

Au regard de cette citation, le candidat comprend qu'une problématique garantit la cohérence du dispositif envisagé. Sans enjeux clairement formulés, ce dernier risque d'être inopérant sur le plan didactique. Le candidat doit donc mener une réflexion et se questionner :

Quels apprentissages voudrais-je faire acquérir aux élèves, et par quels moyens didactiques et pédagogiques ?

3.1. Rôle du dispositif

Le dispositif à construire doit non seulement favoriser les apprentissages, mais aussi permettre de les évaluer de manière pertinente. Il s'agit de placer l'élève dans une situation-problème ouverte, l'invitant à expérimenter, explorer, rechercher, seul ou en groupe. Ce type de situation, caractéristique de l'enseignement des arts plastiques, favorise réflexion, créativité et autonomie, tout en ancrant les apprentissages dans une démarche active.

Dans le même ordre d'idées, la demande adressée aux élèves doit être pensée avec soin et doit répondre précisément aux objectifs visés. L'enjeu consiste par conséquent à trouver un juste équilibre entre ouverture et cadrage afin d'éviter par ailleurs toute forme d'errance ou de démobilitation de la part des élèves.

¹² Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, 1997

¹³ https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf

De même, toute contrainte pédagogique ne peut être convoquée de manière arbitraire. Bien construite, elle pose un problème à résoudre, stimule la pensée plastique, et devient un levier d'expression, favorisant la pluralité des réponses plastiques apportées.

Au-delà de ces ajustements, il apparaît essentiel de rappeler que la pratique artistique ne se limite pas à la reproduction de connaissances déjà acquises. Elle relève d'une démarche pouvant être qualifiée d'heuristique et par laquelle l'élève apprend en faisant. La recherche, l'expérimentation, le tâtonnement, la découverte, l'erreur même participent au processus d'apprentissage déclenché par la mise en œuvre du dispositif.

Dans cette perspective, interroger la place accordée à la pratique artistique revient à interroger celle de l'élève dans le processus d'apprentissage, ainsi que la posture de l'enseignant.

Lors de l'oral du concours, il est essentiel que le candidat se projette dans la situation de classe qu'il envisage. Il doit pouvoir exposer, préciser et expliciter les différents temps d'apprentissages face au jury en se posant un certain nombre de questions :

- *Quels moyens vais-je mettre à disposition de l'élève, afin qu'il s'engage dans une création singulière ?*
- *Comment vais-je permettre à l'élève d'être acteur durant un travail collectif ?*
- *Quels choix vais-je effectuer pour proposer des temps de travail en autonomie ?*
- *Quelles régulations vais-je opérer ?*
- *Vais-je réfléchir à un agencement particulier, temporaire de la salle ? Durant toute la séance ou en partie ?*
- *Comment puis-je amener l'élève à se questionner, réfléchir sur sa pratique, celle de ses camarades ?*

3.2. Place des références et de la parole en arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques repose sur deux piliers essentiels: la pratique et la culture artistique qui sont à penser conjointement.

Nous invitons les candidats à interroger le rôle que joue la référence artistique dans le processus d'apprentissage, et sur les modalités concrètes de sa présentation aux élèves. Cela implique de définir précisément ce qu'est une référence, d'en mesurer sa portée dans l'articulation avec la pratique, de réfléchir au nombre de références à exploiter, à la manière dont elle est introduite et contextualisée, ainsi qu'aux critères qui conduisent à sa sélection. Il convient également de clarifier les objectifs associés.

- *Quelles sont mes attentes vis-à-vis de la réception des références par les élèves ?*
- *Quels outils peuvent-ils utiliser pour les analyser, en garder trace et les réinvestir dans leurs pratiques ?*

Dans le même ordre d'idée, il est primordial que le candidat s'interroge sur les liens à établir entre pratique et parole en saisissant la fonction et les modalités de la verbalisation, qui ne doit en aucun cas se réduire à une présentation descendante faite par l'enseignant des productions des élèves, en cours ou achevées. Il s'agit de constituer un espace d'échanges interactifs, favorisant l'émergence d'un vocabulaire et de notions spécifiques à l'enseignement des arts plastiques, à partir des productions des élèves, des effets visuels soulignés et des références mobilisées.

Envisagée comme un lieu d'échanges et d'interprétations, la verbalisation, ou toute autre forme d'activité langagière, constitue également un levier pour l'évaluation.

Il demeure ainsi essentiel de définir clairement les compétences visées et les acquis attendus (connaissances, savoirs, savoir-faire) afin de mettre en place une évaluation cohérente. Si les critères sont souvent issus des programmes en vigueur, ils manquent parfois de précisions quant à leur pertinence et aux choix effectués. Rendre explicites et argumenter les choix d'évaluation, qu'ils soient individuels ou collectifs, garantit leur lisibilité, tant auprès des élèves que du jury. Le candidat doit donc anticiper les modalités concrètes d'évaluation, leur mise en oeuvre, et leur articulation au dispositif pédagogique en prenant en compte quelques interrogations :

- *Comment vais-je évaluer leurs acquisitions, leurs progrès ?*
- *En quoi mon dispositif d'évaluation va-t-il permettre, dans une visée formative et formatrice, à l'élève de percevoir les attendus, de remédier à de potentielles incompréhensions et dans une visée sommative, au professeur de vérifier l'acquisition des compétences et des connaissances ?¹⁴*

4. Développer une posture professionnelle : présence, équilibre, engagement

L'épreuve orale du CAPES d'arts plastiques diffère fondamentalement des épreuves écrites, par la nature même des interactions. Elle convoque non seulement des compétences analytiques, des connaissances didactiques et culturelles, mais également une présence corporelle et une prise de parole vivante, préfigurant la posture du professeur face à ses élèves.

4.1. Importance de la médiation langagière

Il ne s'agit pas de lire un texte préparé, ni de réciter des savoirs emmagasinés, mais de donner corps à une pensée. Cet exercice, qui se doit d'être préparé, engage la voix, le regard, le corps, le geste - autant d'éléments qui participent d'une communication claire et efficiente.

Les candidats les plus convaincants ont su trouver un équilibre entre clarté, ancrage et souplesse. Une posture sereine et ouverte favorise l'écoute, la circulation de la pensée, la réception des remarques. À l'inverse, une posture trop figée, ou trop assurée, peut nuire à la qualité de l'échange, en entravant l'attention ou en empêchant une reformulation ajustée aux questions du jury.

L'oral consiste en premier lieu en la capacité pour le candidat à échanger et témoigner d'une présence, à donner forme à une pensée en train de se construire, qui invite à être partagée, *a contrario* d'une attitude qui consisterait uniquement à exposer ce que l'on sait. Il s'agit d'ouvrir, de clarifier, et d'ajuster, à l'instar de la parole professorale dont certaines qualités peuvent être identifiées : claire, articulée, mais aussi incarnée, modulée, rythmée. Elle devient alors un outil pédagogique majeur, auquel le jury sera sensible lors de l'épreuve.

4.2. Rôle du tableau : espace visuel, espace mental

Dans le même ordre d'idée, l'usage du tableau constitue une autre dimension essentielle de cette épreuve. Il ne s'agit pas d'un simple support d'affichage, mais d'un espace à investir. C'est un espace

¹⁴ La bibliographie en Annexe III propose plusieurs publications relatives à la question de l'évaluation.

où la pensée est rendue visible: souligner les termes importants, indiquer les articulations majeures et les éléments de tensions qui structurent la réflexion contribuent à servir la prise de parole des candidats.

Certains d'entre eux sont parvenus à utiliser le tableau comme un outil de clarification : en hiérarchisant les informations (notions, opérations plastiques, mots-clés), créant des liens visuels, appuyant leur démonstration par un croquis de référence ou relatant visuellement de potentielles productions d'élèves. En exposant la structuration de leur pensée, ils en ont facilité la saisie côté jury.

À l'inverse, des tableaux saturés, trop chargés ou rendus illisibles par un format d'écriture trop petit, une écriture précipitée, des éléments figurants mais non explicités, produisent un effet contre-productif.

Rappelons que le tableau reflète la capacité du candidat à :

- Structurer
- Synthétiser
- Hiérarchiser
- Rendre lisible sa pensée.

Bien utilisé, il soutient la parole, renforce la lisibilité, et matérialise la progression du raisonnement.

5. Mise en regard épreuve écrite disciplinaire appliquée et épreuve de leçon

Un certain nombre de conseils présentés pour saisir les enjeux de l'épreuve d'admission de la leçon se recoupent avec ceux développés dans la section dédiée à l'épreuve disciplinaire appliquée, il nous a semblé opportun de réaliser un tableau de synthèse

Épreuve écrite disciplinaire appliquée	Épreuve de leçon	Les deux épreuves portent sur une situation d'enseignement apprentissage en arts plastiques
Coefficient 2 Durée : 6 heures	Coefficient 5 Durée de la préparation : 5 heures Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum (25 min. max. de présentation et 35 min. max. d'entretien)	Les deux épreuves ont un temps de préparation conséquent, qu'il s'agit d'exploiter dans sa totalité de façon à, dans les deux cas, approfondir au mieux sa réflexion.
■ Apprécier des savoirs et des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques du candidat	■ Apprécier le potentiel pédagogique du candidat	■ À l'écrit , le candidat conçoit une séquence complète. ■ À l'oral , il crée une séance contextualisée, au regard du dossier proposé.
<i>Dans les deux cas, les gestes professionnels sont mobilisés : élaboration d'un scénario pédagogique, définition du dispositif d'apprentissage, place de l'enseignant, gestes d'étude des élèves, rôle de la verbalisation, choix des références et modalités d'évaluation.</i>		

Écrit structuré en deux parties : ■ Analyse d'un corpus d'œuvres. ■ Présentation d'un projet de séquence pédagogique prenant appui sur l'analyse du corpus et de la notion clé.	Épreuve structurée en deux temps : ■ Analyse du dossier ■ Présentation du projet de séance.	■ À l'écrit : le candidat négocie une bascule entre les éléments d'un corpus constitué de références artistiques et théoriques et la construction d'une séquence. ■ À l'oral : le candidat négocie une bascule entre les éléments d'un corpus référés à une séquence de cours et la construction d'une séance.
<i>Les deux épreuves s'appuient sur un dossier de ressources (textuelles et visuelles) à analyser au regard d'un point d'attention précis.</i> <i>À l'écrit comme à l'oral, le candidat doit exposer sa pensée de manière claire, structurée et cohérente.</i>		
Première partie : analyser une sélection d'œuvres ■ Sélectionner des œuvres du corpus en lien avec le sujet. ■ Justifier ce choix à partir des éléments du dossier. ■ Dégager une ou plusieurs problématiques en lien avec les programmes. Deuxième partie : projet de séquence ■ Développer les composantes d'un projet de séquence à partir de l'analyse. ■ Justifier les choix pédagogiques. ■ Préciser les modalités de mise en œuvre : pratiques plastiques, dispositifs, temps, outils, évaluation. ■ Faire preuve d'auto-critique sur la cohérence et la faisabilité du projet	Préparation ■ Analyser les données contextuelles (cycle, niveau de classe, extraits de programme, etc.). ■ Situer la séance dans le contexte de la séquence (objectifs, durée, compétences, notions, pratiques mobilisées.) ■ Élaborer la séance manquante. ■ Proposer des ressources pertinentes pour soutenir les apprentissages des élèves, qu'elles soient culturelles ou pédagogiques. Oral : temps de présentation ■ Présenter la séance créée en l'articulant avec l'analyse du dossier. ■ Définir les visées de la séance. Décrire la mise en œuvre concrète des apprentissages et la conduite pédagogique. Oral : temps d'entretien ■ Argumenter ses choix pédagogiques de manière cohérente ■ Analyser la transmission des savoirs plasticiens et culturels. ■ Prendre du recul sur la proposition et interroger sa pertinence. ■ Faire preuve d'une réflexion critique et distanciée.	À l'écrit, le candidat doit justifier ses choix pédagogiques avec recul et cohérence, par la transposition de savoirs savants à des savoirs enseignables. À l'oral, il lui revient d'incarner une posture professionnelle. Il s'agit alors davantage de s'attacher à produire une transposition didactique dite interne (Chevallard, 1987), afin d'envisager la place de l'enseignant dans la classe durant les phases de cours et l'action conjointe enseignant-élèves. La présence physique face au jury rend l'échange essentiel : le candidat doit savoir communiquer (oralité, geste, posture, tableau), investir l'espace et adopter une attitude réflexive face aux questions posées.
<i>Dans les deux épreuves :</i> ■ <i>Le candidat doit analyser avec justesse et sensibilité les éléments du dossier pour en dégager une ou plusieurs problématiques.</i> ■ <i>En s'appuyant sur cette analyse et en convoquant ses savoirs disciplinaires et pédagogiques, il élabore un projet pédagogique.</i>		

ADMISSION : RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE L'ENTRETIEN

► Rappel du cadre réglementaire de l'épreuve d'entretien

L'épreuve d'entretien avec le jury « porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du CAPES, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire

Durée : trente-cinq minutes.

Coefficient 3 »¹⁵.

1. Visées du rapport

S'attachant à l'épreuve d'entretien de l'admission, le présent rapport traite autant de sa forme, de ses modalités, que de son contenu et de ses attendus.

Il a pour but de fournir à la fois des éléments de compréhension sur les attendus de l'épreuve, mais aussi des recommandations concernant sa préparation. En effet, cette épreuve évalue notamment la capacité du candidat à démontrer sa bonne connaissance des spécificités et des enjeux liés au métier d'enseignant, dans le respect des lois et des valeurs de la République française.

Une attention particulière accordée au chapitre « Description des attendus de l'épreuve » permettra d'appréhender les expériences personnelles et professionnelles à valoriser et à articuler au projet professionnel du candidat.

À ce titre, les différents stages d'observation ou en responsabilité effectués au sein de l'éducation nationale doivent permettre d'*ancrer l'exposé dans la réalité quotidienne d'un établissement du second degré*. L'observation et l'expérimentation en milieu scolaire permettent une approche pratique et dynamique du métier d'enseignant. Elles offrent une perspective concrète et vivante du milieu éducatif.

¹⁵ Extrait de l'Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

Situées à la suite de ce rapport, les références bibliographiques sont donc autant de pistes à explorer que de questions à soulever en lien avec les obligations et devoirs du professeur et du fonctionnement des établissements. Les différents acteurs du système éducatif sont tous les interlocuteurs avec lesquels se construisent la vie et le fonctionnement des structures scolaires et périscolaires.

Le présent rapport n'est pas exhaustif et sa consultation ne dispense pas d'une lecture attentive des précédents. Abordés comme un ensemble, ils proposent en tant que tel une vision *panoramique* de l'épreuve.

2. Description de l'épreuve

2.1. Temporalité, déroulement

L'épreuve d'entretien se déroule selon deux temps forts et distincts : l'exposé, puis la présentation de deux situations concrètes.

L'exposé est lui-même scindé en deux temps :

- Une présentation (**5 mn** maximum) par le candidat de son parcours scolaire, extrascolaire et/ou professionnel.
- Un temps d'échange (**10 mn** maximum) amorcé par les questions du jury et nourri par les réponses du candidat. Ce temps d'échange permet de revenir sur les compétences acquises au cours du parcours du candidat.

La présentation de deux situations concrètes (**2 x 10 mn**) concerne :

- Une situation d'enseignement
- Une situation de vie scolaire.

Une lecture à voix haute des deux situations est demandée au candidat, qui pourra ensuite choisir celle par laquelle il souhaite commencer. Il est important de préciser qu'il devra impérativement aborder les deux situations au cours de l'épreuve.

La répartition stricte du temps vise à garantir l'équité entre les candidats et est strictement respectée par les membres de jury. Ainsi, un candidat dépassant le temps imparti sera interrompu et invité à passer à l'étape suivante.

À ce titre, l'usage d'une montre non connectée ou d'un chronomètre est autorisé à condition qu'ils restent silencieux pour ne pas perturber les échanges avec le jury.

La dynamique de l'oral étant de favoriser une interaction fluide et naturelle pendant l'épreuve, nous précisons :

- *Que le candidat ne peut pas se présenter avec un support écrit préparé au préalable, ni prendre de notes durant son oral.*
- *Que le jury peut intervenir à tout moment durant cette phase de réflexion orale. Ces interventions peuvent avoir plusieurs objectifs, notamment affiner certains points soulevés par le candidat ou relancer la discussion pour explorer et approfondir la situation.*

2.2. Recommandations (préparation, gestion)

Dans le cadre de la préparation et de la gestion de l'épreuve elle-même, il est conseillé aux futurs candidats :

- De réaliser des *simulations d'entretien*, afin d'améliorer la fluidité de l'expression et se familiariser avec le format de l'épreuve.
- De développer une *écoute active*, afin de bien saisir les questions du jury et y répondre de manière pertinente. L'écoute active permet de mieux saisir les attentes et de rebondir sur les points soulevés.
- D'utiliser un *vocabulaire adapté* au contexte éducatif.
- D'adopter une *posture appropriée* : travailler sur sa posture, tant physique (langage corporel, gestuelle) que mentale (confiance en soi, ouverture) contribue à créer une dynamique positive lors des échanges avec le jury.
- De faire preuve de *flexibilité* en étant prêt à évoluer sur ses positions et à les ajuster en fonction de contextes variés.

3. Le jury

3.1. Composition

Le jury est pluricatégoriel, ce qui signifie qu'il est constitué d'un large éventail de professionnels du secteur éducatif. En effet, il comprend non seulement des professeurs d'arts plastiques de l'enseignement public et privé, mais également des personnels de direction, des inspecteurs, ainsi que des membres de l'administration. Chaque membre du jury contribue au processus d'évaluation et l'enrichit en apportant sa propre expertise. Cette intercatégorialité offre une évaluation complète et nuancée des compétences et aptitudes du candidat.

3.2. Conduite de l'évaluation

Les questions du jury sont au bénéfice du candidat. Elles visent à soutenir et à enrichir sa performance plutôt qu'à le piéger.

Posées en toute neutralité, elles ont pour objectif d'*encourager des échanges constructifs* et d'approfondir certains sujets peut-être peu développés initialement. En ce sens, ces questions favorisent un dialogue collaboratif et permettent d'optimiser l'évaluation des compétences du candidat. Il n'existe donc pas de « questions pièges » : si le candidat ne connaît pas la réponse à une question, il est tout à fait possible de l'indiquer. Cette transparence permet de maintenir un *échange fluide et constructif*. Par simple courtoisie, il est conseillé au candidat de laisser aux membres de jury le temps d'énoncer les questions. Enfin, si le candidat ne comprend pas une question, il peut demander à ce qu'elle soit reformulée afin d'en saisir le sens et ainsi émettre une réponse.

4. Retour sur les attendus de l'épreuve

4.1. Présentation du candidat

a. La fiche de renseignement

La fiche individuelle de renseignements (cf. exemple ci-après) permet au jury de prendre connaissance du parcours de formation et/ou des expériences professionnelles du candidat.

Renseignée de manière méthodique, elle permet d'assurer que toutes les informations pertinentes sont présentées et minimise les risques d'omission ou d'ambiguïté.

Il est utile d'organiser et de synthétiser les dates et la durée des études, des stages, ainsi que des expériences professionnelles ou associatives du candidat, afin de permettre aux jurés de situer facilement chaque expérience dans le temps.

Cela implique une hiérarchisation des éléments transmis.

Il est important de mettre en avant les compétences acquises tout au long de son parcours afin d'éclairer le jury sur ses éléments de motivation.

Ainsi, le candidat pourra démontrer de quelle manière ses *expériences et ses qualifications* répondent *aux besoins du métier d'enseignant*.

 MINISTÈRES ÉDUCATION JEUNESSE SPORTS OCCUPATION SUPERIEUR RICHESSE <i>Jeune France</i>	CONCOURS ENSEIGNANTS 2nd DEGRÉ FICHE INDIVIDUELLE DE RENSEIGNEMENT ENTRETIEN AVEC LE JURY	Session : 2025
--	--	-----------------------

Recrutement présenté :

- CAPES ☐ - CAPEPS ☐ - CAPET ☐ - CPE ☐ - CNAL GUYANE ☐
- Externe ☐ - 3^{ème} concours ☐ - Spécial docteur ☐
- Discipline :

Nom de naissance : |

Nom d'usage : _____

Prénom(s) : _____
N° candidat : _____ - Inscription n° : _____

ETUDES ET FORMATION INITIALE

[illegible]

FORMATIONS – STAGES – EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

[illegible]

CADRE RESERVÉ AUX TITULAIRES D'UN DOCTORAT CANDIDATS AU CONCOURS EXTERNE SPÉCIAL		
Intitulé du doctorat	Date d'obtention	Section du conseil national des universités
Présentation :		

Notice explicative

L'épreuve d'entretien débute par une présentation de votre parcours. Le jury dispose de cette fiche de renseignement qui n'est pas notée.

ETUDES ET FORMATION INITIALE : indiquer les diplômes, titres ou qualifications dont vous êtes titulaire

ETUDES ET FORMATION INITIALE : Indiquer les diplômes, titres ou qualifications dont vous êtes titulaire
FORMATIONS – STAGES – EXPERIENCES PROFESSIONNELLES : Indiquer les stages effectués dans le cadre d'un cursus d'études et/ou les formations suivies dans un cadre professionnel/personnel et/ou votre expérience professionnelle (emploi salarié, emploi étudiant, bénévolat, service

CADRE RESERVE AUX TITULAIRES D'UN DOCTORAT CANDIDATS AU CONCOURS EXTERNE SPECIAL : Le candidat titulaire d'un doctorat présente dans cette rubrique les travaux réalisés ou ceux auxquels il a pris part dans le cadre de sa formation à la recherche et par la recherche sanctionnée par la délivrance du doctorat (Ariel 10, maximum 400 mots).

b. L'exposé

Dans le prolongement de ce qui vient d'être énoncé, l'exposé ne doit pas être considéré comme un doublon ou une simple répétition de cette fiche. Il relève d'une démonstration et à ce titre, les cinq minutes dédiées à la présentation du candidat doivent plutôt être l'occasion d'une *mise en lumière* des éléments clés et des leviers qui ont conduit à la préparation au concours. Il s'agit pour les candidats de démontrer et de valoriser leur motivation, leur parcours ainsi que les *ressources personnelles* mobilisées au cours des années passées.

L'exposé doit aller au-delà d'une simple énumération chronologique du type CV. Il se construit *autour du projet d'enseignement du candidat*, et met en avant *sa vision de l'enseignement*.

Le jury porte une attention particulière aux liens que le candidat établit entre ses expériences passées et sa vision active du métier d'enseignant. En adoptant cette approche, le candidat peut non seulement exprimer sa motivation, mais également engager *une réflexion approfondie sur la posture et les responsabilités d'un enseignant*. Cela permet de percevoir que le candidat endosse déjà le rôle qu'il exercera quelques semaines plus tard.

Cependant, il est déconseillé, lors de la présentation de son parcours, de faire référence à des expériences trop personnelles, ou autobiographiques telles que des souvenirs d'enfance ou d'adolescence, en décalage avec les attendus de l'entretien. La posture du candidat doit être *en adéquation avec les perspectives du métier d'enseignant*.

Ainsi, il est important de partager les valeurs républicaines et principes fondamentaux qui fondent notre système éducatif en étant attentif à la nature du positionnement adopté : le candidat ne doit pas se présenter comme un animateur ou un artiste, mais bien comme un professionnel engagé dans sa mission éducative.

Concernant la dynamique d'oral à développer, apprendre « par cœur » sa présentation peut être rassurant pour le candidat, mais peut s'avérer contre-productif. En effet, une récitation mémorisée risque de donner lieu à un exposé monotone et monocorde, et de désengager l'attention de l'auditoire. Il est conseillé de privilégier *une prise de parole active et réactive* tout au long de l'épreuve.

4.2. Situations

a. Conception des situations

Les deux situations proposées (situation d'enseignement ou de vie scolaire) sont inspirées de situations vécues au sein de l'établissement. Présentées en quelques lignes, elles sont l'occasion d'interroger le candidat sur ses futurs positionnements professionnels liés à ses obligations de fonctionnaire de l'Éducation nationale, mais également valident les connaissances de celui-ci sur le fonctionnement des établissements.

Elles permettent au candidat de se confronter à des scénarios qui reflètent des contextes qu'ils pourraient rencontrer dans sa pratique professionnelle et auxquels il a pu être déjà confronté lors d'expériences antérieures.

Revenant sur les conseils méthodologiques présents dans le rapport de la session précédente, nous rappelons que la conception des situations se structure autour de trois données :

- Le contexte (classe, le niveau de classe, le type d'établissement, etc.)
- La situation spécifique (dans la classe, le couloir, la sortie de classe, la cour, la sortie scolaire, le moment, etc.)
- Ce qui fait question (action, évènement, prise de parole, proposition d'un projet, élément déclencheur d'une action positive ou négative, etc.)

Il appartient au candidat de repérer ces étapes pour entreprendre son analyse et ainsi cerner ce qui pose problème.

b. Attendus

Après avoir lu à voix haute les deux situations, le candidat est libre de commencer par la situation de son choix. Il est important pour le candidat de bien *cerner les enjeux associés à chacune des deux situations*, afin d'en décoder *les éléments saillants*. Cela inclut l'identification des acteurs impliqués (élèves, personnel de direction, équipe pédagogique, parents...), le lieu où se déroule la situation (classe, espace collectif, espace extérieur...), ainsi que le contexte et le public concernés.

Les deux situations d'enseignement et de vie scolaire ne fournissent pas nécessairement, dans leur énoncé écrit, toutes les informations contextuelles.

Cela permet au candidat d'élaborer des hypothèses diversifiées, et d'adopter différents points de vue.

- Dans un premier temps, le candidat peut explorer plusieurs perspectives et envisager différentes interprétations.
- Par la suite, il est attendu qu'il développe un chemin de pensée, en articulant ses propositions de manière claire et structurée, étayées par des connaissances et expériences personnelles.

Ces situations en milieu scolaire ancrées dans l'ordinaire et le quotidien du métier d'enseignant nécessitent du candidat *une bonne compréhension de l'organisation d'un établissement et des différents personnels qui le composent*.

Une connaissance approfondie des rôles et des responsabilités des acteurs éducatifs, ainsi que des dispositifs et dynamiques qui régissent le suivi et l'accompagnement des élèves, sera donc bénéfique pour formuler des *réponses adaptées* aux contextes évoqués.

Le candidat doit se poser certaines questions concernant les enjeux sous-jacents de la situation présentée et réfléchir à la manière de mettre en lumière ses connaissances et sa posture en tant que futur enseignant.

Il élabore ensuite des réponses opérationnelles, étayées par des connaissances pratiques.

Une maîtrise des acronymes utilisés dans l'Éducation nationale est attendue de la part des candidats, car elle contribue à renforcer leur connaissance des réalités du milieu scolaire et témoigne d'une approche experte du système éducatif¹⁶.

Il est également souhaitable de pouvoir identifier les instances et dispositifs qui régissent un établissement scolaire, afin d'inscrire sa réflexion dans un *contexte empirique*, basée sur des *éléments tangibles*.

Le candidat peut aussi s'appuyer sur les textes officiels tels que la Charte de la laïcité, la Charte de l'éducation artistique et culturelle, la Charte de la citoyenneté numérique... qui constituent des éléments de cadrage définissant les valeurs et principes fondamentaux de notre système éducatif.

En démontrant sa familiarité avec ces textes, le candidat témoigne d'une volonté de s'inscrire dans un environnement éducatif et d'apprentissage respectueux, ouvert et inclusif.

4.3. Généralités

Le jury attend du candidat qu'il adopte un niveau de langue approprié, ainsi qu'une posture physique et vocale *en adéquation avec les exigences du métier d'enseignant*. Cela implique que le candidat doit

¹⁶ Cf. dans la bibliographie ci-après : <https://www.education.gouv.fr/glossaire>

non seulement maîtriser le registre de langue adapté au milieu éducatif, mais aussi faire preuve d'une aisance dans la communication orale.

- Posture : le candidat peut choisir sa posture lors de l'entretien, que ce soit en se tenant debout ou en s'asseyant. S'agissant d'une situation de concours, il est recommandé d'adopter une tenue vestimentaire soignée et neutre exempte de tout élément, motif ou symbole inapproprié.

Enfin, afin de créer une interaction avec le jury, il est important de diriger le regard vers chaque membre de jury et de s'adresser à chacun de manière égale.

- Langage : un vocabulaire adapté et professionnel, ainsi qu'un registre soutenu, sont attendus de la part du candidat. Un entraînement régulier permettra d'éviter certains travers, tics ou familiarité du langage. Il est préférable d'opter pour des phrases courtes, ce qui permettra au candidat de maintenir un équilibre dans le développement de sa pensée. En effet, une intervention orale trop longue peut se révéler préjudiciable, car elle tend à engendrer des répétitions.

Gestion du temps de parole : penser la dynamique communicationnelle participe à *soutenir la réflexion du candidat* tout en favorisant les échanges avec les membres du jury – l'enjeu étant de parvenir à répondre à de nouvelles interrogations afin d'*élargir son propos* au fil de l'épreuve.

5. Bilan 2025

D'ordre général ou particulier, les exemples et remarques ci-après n'ont pas une valeur modélisante mais sont à entendre comme une aide à l'élaboration et à la présentation du parcours ainsi qu'à la préparation globale de l'épreuve d'entretien.

5.1. Exposé

Les meilleures présentations étaient axées sur *une problématique clairement définie*, soutenue par quelques mots clés. Affichant une motivation affirmée, la candidate ou le candidat faisait ainsi la démonstration d'une *capacité d'analyse et de synthèse orientée vers un objectif précis*. Cette approche méthodologique a contribué à renforcer la qualité des échanges.

Voici à titre indicatif trois exemples concrets donnant un aperçu de la variété des prises de parole lors du temps de l'exposé :

Exemple 1 : La candidate ou le candidat cible une expérience d'emploi et la relie à la communauté éducative : employé.e comme agent d'entretien durant ses années d'étude, elle ou il souligne son respect envers le travail des agents de service de l'établissement et note l'importance de tenir une salle d'arts plastiques en bon état de fonctionnement.

Exemple 2 : La candidate ou le candidat cible une compétence de son parcours de formation : une expérience en langue étrangère (Erasmus) lui permet d'aborder la question de l'inclusion des élèves en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés (UPE2A).

Exemple 3 : La candidate ou le candidat, s'appuyant sur son expérience dans l'animation, est capable d'opérer un retour sur cette expérience en prenant suffisamment de recul pour expliquer la différence entre la posture enseignante ou celle d'animation.

5.2. Situations professionnelles

Voici là aussi à titre indicatif quatre exemples concrets s'inscrivant chacun dans les attendus de l'épreuve :

Exemple 1 : La candidate ou le candidat développe des hypothèses en élargissant le contexte lié aux situations présentées. Elle ou il montre sa capacité à analyser la situation et propose au moins deux hypothèses. Cette approche a permis au jury de rebondir sur chacune d'entre elles et d'ouvrir le champ de questionnements.

Exemple 2 : La candidate ou le candidat choisit d'articuler sa réponse en trois temps : une première réaction "à chaud", une proposition d'action à moyen terme et une troisième sur le long terme.

Exemple 3 : La candidate ou le candidat se saisit de la situation et la fait évoluer. Elle devient alors support pour un projet pédagogique. Les différents acteurs sont identifiés et l'action menée s'élargit et rayonne à l'échelle de l'établissement.

Exemple 4 : La candidate ou le candidat exprime son intérêt concernant la question de la coéducation et l'intègre à sa réflexion. En reconnaissant l'importance de la collaboration entre les différents acteurs éducatifs, elle ou il manifeste également une posture professionnelle fondée sur le dialogue, la reconnaissance de la complémentarité des rôles (coopération entre les enseignants et les familles) et la volonté de construire un climat de confiance avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

6. Sitographie

Les différents liens recensés ci-dessous doivent donner aux lecteurs le caractère étendu et transversal de cette épreuve. Outre les stages et expériences professionnelles que pourraient revendiquer les futures candidates et futurs candidats, la connaissance des enjeux qui traversent l'école comme celle du système éducatif et de ses acteurs dans son ensemble ne laisse que peu de place à l'improvisation.

- AED :

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo41/MENH1929194C.htm>

- AESH :

<https://www.education.gouv.fr/les-accompagnants-des-eleves-en-situation-de-handicap12188>

- ALLOPHONES :

<https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-eana>

- BREVET :

<https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613>

- CARRÉ RÉGALIEN :

<https://www.education.gouv.fr/un-carre-regalien-dans-chaque-academie326017>

- CHEF D'ÉTABLISSEMENT :

<https://www.education.gouv.fr/etre-personnel-de-direction-6830>

- CPE :

<https://www.education.gouv.fr/conseiller-principal-d-education-11459>

- CONSEIL D'ADMINISTRATION :

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1393>

- DEVOIRS FAITS :

<https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagne-pour-realiser-les-devoirs-7337>

- DEVOIR DE RÉSERVE/DISCRÉTION/SECRET PROFESSIONNEL :
<https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F530>
- EPLE :
<https://www.education.gouv.fr/l-eple-et-ses-missions-40790>
- EREA/LEA :
<https://eduscol.education.fr/1178/les-etablissements-regionaux-d-enseignementadapte>
- FAIT RELIGIEUX :
<https://eduscol.education.fr/427/enseigner-les-faits-religieux-2002-et-2011>
<https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/arts-et-laicite/>
- FOURNITURES SCOLAIRES :
<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/09/mene0900080c.html108>
- HARCÈLEMENT/CYBER HARCÈLEMENT :
<https://www.education.gouv.fr/non-auharcelement/lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530>
- HOMOPHOBIE/TRANSPHOBIE :
<https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-latransphobie-l-ecole-40706>
- INFIRMIÈRE :
<https://www.education.gouv.fr/etre-infirmiere-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-1715>
- 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://www.vie-publique.fr/dossier/20199-letat-et-les-cultes-laicite-et-loi-de-1905>
<https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-89246>
- MISSION PARTICULIÈRE :
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo14/MENH1506032C.htm>
- PAP :
<https://eduscol.education.fr/1214/mettre-en-oeuvre-un-plan-d-accompagnementpersonnalise>
- PAI/PPRE/PPS :
<https://eduscol.education.fr/document/21427/download>
- PARCOURS ÉDUCATIF (Éducation Artistique et culturelle, Santé, Citoyen, Avenir) :
<https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>
- PARCOURSUP :
<https://www.parcoursup.fr>
- PPS :
<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33865> <https://ecole-et-handicap.fr/handicap-et-scolarisation/la-mise-en-oeuvre-du-projet-personnalisede-scolarisation-pps/>
- PROFESSEUR PRINCIPAL :
<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm>
- PSY-EN :
<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm>
<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712359A.htm>
<https://www.education.gouv.fr/etre-psychologue-de-l-education-nationale-psyen-11831>
- RACISME/ANTISÉMITISME :
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special5/MENE1500352M.htm>
https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_5/75/5/ensel0352_annexe2_437755.pdf
- REP/REP +/CITÉ ÉDUCATIVE :
<https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-educationprioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>
- SEGPA :
<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32752>
<https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>
- SIGLES EDUCATION NATIONALE :
<https://www.education.gouv.fr/glossaire>
- SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE :

<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-deculture-12512>

- SORTIES SCOLAIRES :

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo30/MENE1118531C.htm>

- TÉLÉPHONE PORTABLE :

<https://www.education.gouv.fr/interdiction-du-telephone-portabledans-les-ecoles-et-les-colleges-7334>

- TRANSIDENTITÉ :

<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

- ULIS : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

- VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE :

<https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-89246>

- VIE SCOLAIRE : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>

Bibliographie et sitographie

Philosophie, Esthétique, théorie, Culture artistique, Sociologie de l'art

- ANDREWS, Sandrine, *Femmes peintres*, éd. Larousse, 2021.
- ARASSE, Daniel, *On n'y voit rien. Descriptions*, Paris, Denoël, 2000, rééd. Gallimard, « Folio essais », 2003.
- ARASSE, Daniel, *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Flammarion, 2009.
- ARDENNE, Paul, *Art, l'âge contemporain, une histoire des arts plastiques à la fin du XXe siècle*, Paris, Éditions du regard, Paris, 1997.
- BACHELARD, Gaston, *La poétique de l'espace*, 1957
- BAQUÉ, Dominique, *Photographie plasticienne, l'extrême contemporain*, Paris, Éditions du regard, 2009.
- BARTHES, Roland, *La chambre claire, Note sur la photographie*, Gallimard, 1980
- BARTHES, Roland, L'Obvie et l'Obtus, Essais critiques III, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 1992.
- BAXANDALL, Michael, *L'œil du quattrocento*, Gallimard, 1985
- BENJAMIN, Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Gallimard, 2011
- BILLORET-BOURDY, Odile et GUÉRIN, Michel (dir.), *Picasso, Cézanne, quelle filiation ? Aix-en-Provence*, Presses universitaires de Provence (PUP), 2012.
- BLISTÈNE, Bernard, *Une Histoire de l'art du XXe siècle*, Paris, Beaux-Arts Magazine/Centre Georges Pompidou, 2008.
- BOSSEUR, Jean-Yves, *Vocabulaire des Arts plastiques au XXe siècle*, Paris, Minerve, 1998.
- BOURRIAUD, Nicolas, *Esthétique relationnelle*, Paris, Les Presses du réel, 2001.
- CASSIRER, Ernst, *Écrits sur l'art*, coll. « Passages », 1995
- CAUQUELIN, Anne, *Petit Traité d'art contemporain*, Paris, Seuil, 1996.
- CHENG, François, *Vide et plein, le langage pictural chinois*, Seuil, 1991.
- CONTE, Richard (dir.), *Le Dessin hors papier*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2009.
- DAGEN, Philippe, *Artistes et ateliers*, Paris, Gallimard, collection « Témoins de l'art », 2016.
- DAMISCH, Hubert, *Théorie du nuage. Pour une histoire de la peinture*, Seuil, 1972.
- DANTO, Arthur, *La Transfiguration du banal : une philosophie de l'art*, Paris, Seuil, 1989.
- DEBRAY, Régis, *Vie et Mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Coll. Essais, 1992.
- DELEUZE, Gilles, *Logique du sens*, Minuit, 1969
- DELEUZE, Gilles, *Francis Bacon, logique de la sensation*, Paris, Éditions de la différence, 1981.
- DENIZEAU, Gérard, *Le Dialogue des arts*, Paris, Larousse, 2008.
- DERRIDA, Jacques, *La vérité en peinture*, Flammarion, 1978
- DEWEY, John, *L'Art comme expérience*, Gallimard, coll. « Folio essais », 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minuit, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, *Essayer Voir*, éd. de Minuit, 2014.
- ECO, Umberto, *L'œuvre ouverte*, Seuil, 1965.
- ESCORNE, Marie, *L'art à même la ville*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2015
- FOUCAULT, Michel, *Ceci n'est pas une pipe*, Paris, Fata Morgana, 1986
- EWIG, Isabelle et MALDONADO Guitemie, *Lire l'art contemporain*, Paris, Larousse, 2005.
- FRECHURET, Maurice, *Effacer : paradoxe d'un geste artistique*, éditions Les Presses du Réel, 2016.
- FRIED, Michael, *Contre la théâtralité : Du minimalisme à la photographie contemporaine*, Éd. Gallimard, 2007.
- GENETTE, Gérard (dir.), *Esthétique et Poétique*, Paris, Seuil, « Points essais », 1992.
- GOB André et DROUGET, Noémie, *La muséologie. Histoire, développement, enjeux actuels*, Armand Colin, 2010.
- GOODMAN, Nelson, *Manières de faire des mondes*, Éditions Jacqueline Chambon, 1992.
- GOODMAN, Nelson, *Langages de l'art*, éd. Fayard/Pluriel, 2011.

- GUÉRIN, Michel, *Philosophie du geste*, Actes Sud, 1995, édition augmentée avec ajout de l'essai *Le Geste de penser*, 2012.
- HARRISON, Charles et WOOD, Paul, *Art en théorie*, Hazan, 2007.
- HEINICH, Nathalie, *Le Triple jeu de l'art contemporain. Sociologie des Arts plastiques*, Paris, Minuit, 1998.
- KANDINSKY, Wassily, *Point et ligne sur plan*, Gallimard, folios essais, 1994.
- KRAUSS, Rosalind, *Le Photographique. Pour une Théorie des écarts*, éd. Macula, 1990.
- LACAS, Martine, *Des femmes peintres : Du XVe à l'aube du XIXe siècle*, éd. Seuil, 2015.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeije, *Histoire de l'art pour tous*, Éditions Hazan, 2011.
- LANEYRIE-DAGEN Nadeije, *Lire la peinture (dans l'intimité des oeuvres)*, Paris, Larousse, 2002.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline (dir.), *La Peinture*, Paris, Larousse, « Textes essentiels », 1995.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline, *La couleur éloquente : rhétorique et peinture à l'âge classique*, Flammarion, 2013
- MARIN, Louis, « Mimésis et description », *De la représentation*, Paris, Gallimard-Seuil, Hautes Etudes, 1994.
- MEREDIEU (de), Florence, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Larousse, 2017.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, *La phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945
- MICHAUD, Yves, *Critères esthétiques et jugement de goût*, 1999.
- MILLET, Catherine, *L'Art contemporain en France*, Paris, Flammarion, 1987.
- MONDZAIN, Marie-José *L'Image peut-elle tuer ?* Paris, Bayard, 2002.
- MONNIER Geneviève et ROSE, Bernice, *Histoire d'un art, le dessin*, Skira, 1979
- PANOFSKY, Erwin, *La perspective comme forme symbolique et autres essais*, Minuit, 1976
- PANOFSKY, Erwin, *L'Œuvre d'art et ses significations : essais sur les « arts visuels »*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1969
- PUGNET, Natacha, *L'Effacement de l'artiste, essai sur l'art des années 1960 et 1970*, collection « Essais » La Lettre volée, 2012.
- RANCIERE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, Fabrique éditions, 2008.
- RANCIERE, Jacques, *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris, Éditions La Fabrique, 2000.
- RIOUT, Denys, *La peinture monochrome*, Jacqueline Chambon, 1996
- RUBY, Christian, *L'archipel des spectateurs*, Nessy, 2012.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'imaginaire : psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris, Gallimard, Coll. « Folio/Essais », 2009
- SOFIO, Séverine, *Artistes femmes - La parenthèse enchantée XVIIIe - XIXe siècle*, CNRS éditions, 2023.
- SOURIAU Étienne, sous la direction de, *Vocabulaire d'esthétique*, Paris, P.U.F, Coll. « Quadrige », 1990.
- TIBERGHIE, Gilles A., *Land Art*, Carré, 1993.
- WARBURG, Aby, *Essais florentins et autres textes*, traduit de l'allemand par Sibylle Muller, Paris, Hazan, 2015.
- WILLEMIN, Véronique, *Maisons vivantes*, Alternatives, 2006.

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.
- BAQUE Pierre, *Les enseignements artistiques au ministère de l'Éducation nationale : nouvelles orientations* in Art et Éducation, C.I.E.R.E.C. 1986. .
- BECMEUR Yves, *Du dessin aux arts plastiques*, in Le français d'aujourd'hui, n° 88, Paris, association des professeurs de français, 1989.
- BONAFOUX Pascal et DANÉTIS Daniel (sous la direction de), *Critique et enseignement artistique : des discours aux pratiques*, Série Références, L'Harmattan, Paris, 1997.
- BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine, *Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000*, juin 2018.

- 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.
- 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, *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 SAIET 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.
- CLAVERIE Isabelle et MELIS Caroline, (Co)contribution de l'enseignement des arts plastiques au développement de la pratique réflexive et à la construction de soi, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2024.
- 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, *Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques*, Symposium « La place de l'oeuvre 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.
- ESPINASSY Laurence et CLAVERIE Isabelle. *La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. Journal de recherche en éducations artistiques*, 2023.
- 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 oeuvres 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.
- LANDSHEERE Viviane et Gilbert (de), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1976.
- MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- MELIS Caroline et CLAVERIE Isabelle, *Contribution des pratiques artistiques performatives au déploiement d'un espace d'apprentissage vivant (re)conciliant savoir et être. Journal de recherche en éducations artistiques (JREA)*, 2025.
- 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.
- PÉLISSIER Gilbert, « Aperçu de l'évolution depuis 1972 », *Les arts plastiques, tentatives d'approche d'une discipline*, Vanves, C.N.E.D., 1981.

- PÉLISSIER 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.
- PÉLISSIER Gilbert, *La création des ateliers d'arts plastiques au collège*, Les amis de Sèvres n° 120, 1985.
- PÉLISSIER Gilbert, *Arts plastiques au collège. Enseignement en situation d'autonomie*. Lyon, CRDP, 1987.
- PÉLISSIER Gilbert, *Arts plastiques, les pratiques pédagogiques en 6e*, rapport, Paris, MEN, 1991.
- PÉLISSIER 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.
- PÉLISSIER Gilbert, *Le profil des enseignants d'arts plastiques*, rapport d'étude 1993 -1994, Paris, MEN, IGEN, 1995.
- PÉLISSIER Gilbert, *Les ateliers de pratique artistique conduits par les professeurs d'arts plastiques*. Rapport d'étude, Paris, MEN, 1996.
- PÉLISSIER Gilbert, *Les enseignements artistiques au collège*, in Rapport annuel de l'IGEN, Paris, MEN, documentation française, 1993.
- PÉLISSIER Gilbert, *Situation des enseignements obligatoires à l'école élémentaire et au collège*, et *Mise en oeuvre de la rénovation des lycées in les enseignants et les pratiques artistiques*, Rapport d'étude, IGEN, Paris, MEN, mai 1995.
- PÉLISSIER 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.
- ROUX Claude, *L'Enseignement de l'art. La formation d'une discipline*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999.
- 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'oeuvre 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
- 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 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 coeur 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'oeuvre. 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.
- 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 oeuvres et des artistes contemporains*, CRDP Champagne Ardenne, 2004.
- 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.
- VIEAUX Christian, Trois principes et quatre modalités d'une éducation artistique « moderne » pour en penser la mise en oeuvre 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/>

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.
- 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 oeuvres*, Paris, Éditions Retz, 2000.
- BUCHETON Dominique et SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Revue Education & Didactique*, 2009.
- 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.
- CONNAC, Sylvain, *Coopération et différenciation Entre dynamiques collectives et besoins des élèves*. Chronique sociale, 2024.
- 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)*, 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.
- 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.
- HOUSSAYE Jean, *Le Triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF, 2014.
- IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000.
- JAUBERT Martine, REBIERE, Maryse, et BERNIE, Jean-Paul, L'hypothèse « communauté discursive », *Les cahiers Théodile 4*, p.51-80, 2004.
- 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.
- MOUSSI, Dalila, La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières, *Recherches en didactiques*, n°21, 2016
- NONNON Élisabeth, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », in *Vygotski 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, *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.
- 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.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

Sitographie

- Ensemble des ressources d'accompagnement des programmes d'arts plastiques des cycles 3 et 4 et le lycée sur eduscol :
- 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>
- Actualités des pages « Arts plastiques du site eduscol.
- <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.).
- <http://meirieu.com> (site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie).
- GAILLOT Bernard-André <https://gaillotdidartsplast.com/> (site).
- CLAVERIE Isabelle, Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontres avec l'œuvre. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/articles/didactique/analyse-socio-historique-des-prescriptions-en-matiere-de-rencontres-avec-l-uvre--1491493.kjsp?RH=1158678510343>
- 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/les-grands-principes-de-apprentissage>
- GIORDAN André, *Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique*. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>
- 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>
- 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
- Conseil scientifique de l'éducation nationale, <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale.html>

ANNEXE II

Exemples de sujets pour l'épreuve de la Leçon

Un exemple de sujet, Collège, cycle 4



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

CAPES EXTERNE–CAFEP et Troisième concours

Arts plastiques

Épreuves d'admission : épreuve de leçon

- Durée de la préparation : 5 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum (25 minutes maximum de présentation et 35 minutes maximum d'entretien)
- Coefficient 5

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Sommaire :

- **Sujet** page 2/5
- **Dossier, partie 1 : documents relatifs à la séquence** page 3/5
 - Document 1 : description de la séance 1/2 page 3/5
 - Document 2 : planche iconographique page 4/5
- **Dossier, partie 2 : document pédagogique** page 5/5
 - Document 3 : La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège page 5/5

Attendus :

Dimensions théoriques et culturelles	Analyse et expertise critiques des éléments de la séquence fournis dans le dossier	Connaissance et maîtrise de la discipline (programmes, savoirs, didactique et pédagogies)
Dimensions didactiques	Définition de visées spécifiques pour la séance à créer, des pré-acquis des élèves, des effets attendus	Description et explicitation des apprentissages prévus pour les élèves, appropriation des savoirs, évaluation
Dimensions pédagogiques	Engagement personnel et argumentation des modalités pédagogiques de la séance créée	Précision et justification des pratiques plastiques, des compétences socio-comportementales mises en œuvre

Sujet

1- Données contextuelles obligatoires :

Cycle 4	Situation(s) de pratique	Champ(s) de pratique plastique	Classe entière	Lieu(x)
Classe de 4ème	Individuelle	Bidimensionnelle Tridimensionnelle Image fixe et animée Création artistique numérique	(+/- 27 élèves)	Salle d'arts plastiques

Éléments indicatifs sur la globalité de la séquence dans laquelle s'insère la séance attendue :

- **Durée de la séquence** : 2 séances de 1h

Questionnements des programmes travaillés pendant la séquence (extraits¹⁷) :

- **La représentation ; images, réalité et fiction**
- **L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur**
- La narration visuelle
- La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, la présentation de l'œuvre

¹⁷ Programme de l'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), arrêté du 19-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, modifié au BOEN n°31 du 30 juillet 2020

2- Demande :

Créez la deuxième séance de cette séquence :

- En vous appuyant sur l'analyse croisée des données fournies dans le dossier.
- En justifiant l'articulation de la séance à créer avec les dispositions de la séance décrite dans le sujet.

Vous serez également attentive ou attentif à l'évolution du projet de l'élève au regard de la demande initiale.

Dossier, partie 1 : documents relatifs à la séquence

Document 1 : description de la séance 1/2

Phase 1 : Introduction (10 minutes)

La salle est plongée dans le noir. La séance débute par la projection d'une séquence cinématographique sur un écran partagé en deux :

- À gauche, un extrait de film mettant en scène un événement inattendu.
- À droite, le story-board correspondant, mettant en évidence la structure narrative visuelle.

L'enseignante ou l'enseignant anime un échange collectif en posant quelques questions : quelles différences remarquez-vous ? Comment mettre en images une histoire ? Les élèves proposent des réponses qui mènent à l'émergence de notions clés : images fixes, images animées, narration, dispositif, ...

Demande :

Mettez en image(s) la situation suivante : « Vous ouvrez la porte de la salle, il se passe quelque chose d'extraordinaire... »

Phase 2 : Temps de pratique (30 min)

Les élèves amorcent leurs projets à des rythmes différents : certains débutent dans leur cahier, quand d'autres démarrent leurs réalisations. L'enseignante ou l'enseignant circule entre les îlots et questionne les élèves sur leur dispositif. Les discussions s'engagent :

- Un élève propose de « faire sortir l'élément extraordinaire de la dernière case ».
- Un autre choisit une couleur pour traduire une émotion comme la surprise.
- Certains expérimentent des effets visuels.
- Un élève demande si un nombre de cases minimum ou maximum est précisé.

Phase 3 : Mise en commun (10 min)

Quelques élèves présentent leurs travaux, les propositions varient selon les outils et les médiums employés. L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur la réflexion engagée dans le processus créatif et questionne les choix opérés. Les échanges permettent d'identifier une première compétence « réfléchir sur sa pratique » et d'ouvrir sur une deuxième, « façonner un projet artistique ».

Rangement (5 min)

Document 2 : planche iconographique de reproductions photographiques des dispositions liées à la séquence (processus et travaux d'élèves)



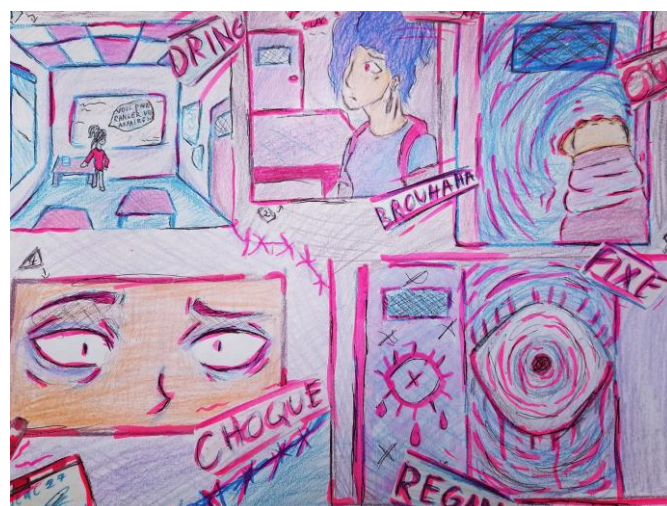
1



1 BIS



2



3

Dossier, partie 2 : document pédagogique

Document 3 : La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège.¹⁸

« Une épreuve fondamentale détermine l'expérience en arts plastiques : celle du commencement. Il faut que les élèves puissent s'approprier les éléments de contexte proposés par l'enseignant, comprendre la consigne dans ses contraintes, mais aussi ses libertés pour engager une mise en œuvre d'un projet qui se précisera progressivement. Il s'agit d'identifier ce qui est demandé, ainsi que les ressources pour y répondre, mais aussi de comprendre qu'en arts plastiques, on ne comprend pas tout, pas tout de suite, et que c'est ce qui fait qu'une pratique est formatrice. »

¹⁸ Sylvain FABRE (2015). La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège, *Éducation et didactique*, p.100.

Un exemple de sujet, Lycée, enseignement de spécialité, classe de première



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

CAPES EXTERNE–CAFEP et Troisième concours

Arts plastiques

Épreuves d'admission : épreuve de leçon

- Durée de la préparation : 5 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum (25 minutes maximum de présentation et 35 minutes maximum d'entretien)
- Coefficient 5

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Sommaire :

- **Sujet** page 2/5
- **Dossier, partie 1 : documents relatifs à la séquence** page 3/5
 - Document 1 : descriptif de la séance 2/2 page 3/5
 - Document 2 : planche iconographique page 4/5
- **Dossier, partie 2 : document pédagogique** page 5/5
 - Document 3 : Pour la construction d'une culture de la coopération page 5/5

Attendus :

Dimensions théoriques et culturelles	Analyse et expertise critiques des éléments de la séquence fournis dans le dossier	Connaissance et maîtrise de la discipline (programmes, savoirs, didactique et pédagogies)
Dimensions didactiques	Définition de visées spécifiques pour la séance à créer, des pré-acquis des élèves, des effets attendus	Description et explicitation des apprentissages prévus pour les élèves, appropriation des savoirs, évaluation

Dimensions pédagogiques	Engagement personnel et argumentation des modalités pédagogiques de la séance créée	Précision et justification des pratiques plastiques, des compétences socio-comportementales mises en œuvre
--------------------------------	---	--

Sujet

1- Données contextuelles obligatoires :

Enseignement spécialité	Situation(s) de pratique	Champ(s) de pratique plastique	Classe entière	Lieu(x)
Classe de 1 ^{ère}	Travail en groupes de 3 ou 4	Bidimensionnelle Tridimensionnelle	(+/- 20 élèves)	Salle d'arts plastiques et halls du lycée

Éléments indicatifs sur la globalité de la séquence dans laquelle s'insère la séance attendue :

- **Durée de la séquence :** 2 séances de 2h

Questionnements des programmes travaillés pendant la séquence (extraits¹⁹) :

- | | |
|--|--|
| - L'idée, la réalisation et le travail de l'œuvre | - Projet de l'œuvre |
| - La présentation de l'œuvre | - Conditions et modalités de la présentation du travail artistique |

2- Demande :

Créez la première séance de cette séquence :

- En vous appuyant sur l'analyse croisée des données fournies dans le dossier.
- En justifiant l'articulation de la séance à créer avec les dispositions de la séance décrite dans le sujet.

Vous serez également attentive ou attentif aux modalités d'évaluation mises en œuvre par l'enseignant.

¹⁹ Programme de l'enseignement de spécialité d'arts en première générale et technologique, arrêté du 17-1-2019 publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

Dossier, partie 1 : documents relatifs à la séquence

Document 1 : Descriptif de la séance 2/2

Phase 1 : introduction (10 minutes)

Il est demandé aux élèves de réaliser une « production XXL sur mesure » pour le hall du lycée en prenant en compte les questions de support, d'échelle, de lumière, de qualité des surfaces...

Phase 2 : recherches (15 minutes)

Les élèves investissent les différents espaces du hall du lycée. Ils réalisent des prélèvements graphiques et photographiques rendant compte de leur perception du lieu.

Phase 3 : pratique (1 heure 20)

Les élèves travaillent à la réalisation finale et déploient leurs productions dans l'espace, avec des moyens plastiques en adéquation avec les contraintes et les caractéristiques du lieu. Ils argumentent leurs projets auprès de leur enseignante ou enseignant, qui les questionne sur leurs partis pris et sur les liens établis avec des références déjà abordées.

Phase 4 : mise en commun (10 minutes)

Quelques groupes sont invités à présenter leurs réalisations et à expliquer en quoi elles se sont intégrées dans le lieu tout en le transformant.

Rangement (5 minutes)

Document 2 : planche iconographique de reproductions photographiques des dispositions liées à la séquence (travaux d'élèves, résultats et processus, élèves au travail...)



1



2



3



4

Dossier, partie 2 : document pédagogique

Document 3 : Pour la construction d'une culture de la coopération²⁰

« La coopération scolaire exige une vigilance particulière : elle n'est en rien spontanée et elle est toujours menacée de retomber dans la division du travail ou dans la jouissance groupale, dans la logique de l'atelier qui doit produire ou dans celle de la famille ou du groupe d'amis où l'on cherche avant tout à être bien ensemble. C'est pourquoi la pratique de la coopération scolaire requiert, en réalité, un travail de régulation continue de la part du maître et, pour aller jusqu'au bout, un travail métacognitif de la part des élèves eux-mêmes. »

²⁰ Philippe MEIRIEU (2024). Pour la construction d'une culture de la coopération. *Animation & Education*, p.22.

ANNEXE III

Exemples de sujets pour l'épreuve d'Entretien

Situation d'enseignement 1 : Vous décidez d'organiser une sortie au musée d'art contemporain et avez besoin d'accompagnateurs. Un seul collègue répond à votre sollicitation.

Situation d'enseignement 2 : Vous êtes professeur.e d'arts plastiques en collège. Un élève a apporté une poupée pour la réalisation de son projet. Il se fait moquer et insulter pendant votre cours.

Situation de vie scolaire 1 : Lors de la réunion parents / professeurs, un parent vous informe que sa fille subit des moqueries de la part de ses camarades en classe et sur les réseaux sociaux. Vous prenez en compte cette information.

Situation de vie scolaire 2 : En cours, vos élèves sont gênés par le chahut de la salle jouxtant la vôtre. Vous prenez en compte la situation.