

AGRÉGATION ARTS
OPTION B : ARTS APPLIQUÉS

Concours externe

Session 2011
Rapport du jury

Rapport présenté par Michel GAVRILOVIC
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président du jury

Coordonné par Brigitte Flamand
Inspectrice générale de l'éducation nationale

SOMMAIRE

	Page
Nature des épreuves du concours & programmes des concours 2011	3
Composition du jury 2011	4 à 5
Résultats de la session 2011 du concours	6
Présentation générale	7 à 10
A. ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ 2011	11
Épreuve écrite d'esthétique :	12 à 19
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
Épreuve écrite d'histoire de l'art et des techniques :	20 à 21
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
Épreuve pratique d'investigation et de recherche appliquée :	22 à 25
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
B. ÉPREUVES D'ADMISSION 2011	26
Épreuve de conception et d'élaboration d'un projet en arts appliqués :	27 à 31
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
Leçon :	32 à 41
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
Entretien sans préparation avec le jury :	42 à 49
Définition de l'épreuve & rapport du jury	
Annexes :	50
Bibliographie, session 2011	50 à 55
Compendium de l'épreuve de leçon	56 à 61

ÉPREUVES DE L'AGRÉGATION EXTERNE
(Annexe de l'arrêté du 10 Juillet 2000 paru au JO du 29 juillet 2000)

Nature des épreuves *	Durée	Coefficient
Épreuves d'admissibilité :		
1. Épreuve écrite d'Esthétique **	4 h	1
2. Épreuve écrite d'Histoire de l'Art et des Techniques**	4 h	1
3. Épreuve pratique d'investigation et de recherche appliquée	12 h	3
Épreuves d'admission :		
1. Épreuve de conception et d'élaboration d'un projet en arts appliqués		6
A. Recherche et série d'esquisses	6 h	
B. Développement du projet	2 journées de 8 h	
C. Présentation et justification du travail et des choix ; discussion avec le jury	30 min.	
2. Leçon :		3
. préparation	4 h	
. leçon	30 min.	
. entretien avec le jury	maximum 45 min. maximum	
3. Entretien sans préparation avec le jury	30 min. maximum	1

* Pour chaque épreuve la définition détaillée est donnée en tête du rapport du jury. Les sujets sont consultables sur <http://www.education.gouv.fr/siac2>

**** Programmes de ces 2 épreuves pour la session 2011**

(BO spécial n° 7 du 8 juillet 2010)

Le programme d'esthétique & d'histoire de l'art et des techniques pour la session 2010 est reconduit pour la session 2011.

- **Épreuve écrite d'esthétique** : La nature
- **Épreuve écrite d'Histoire de l'Art et des Techniques** :

Programme 1. : Identité et design depuis 1945 : la marque, la griffe

Programme 2. : L'Autre & L'Ailleurs. L'exotisme en Europe du XVII^e siècle au XIX^e siècle

A titre d'information, session 2012

Programmes pour la session 2012 (BO spécial n° 1 du 27 janvier 2011)

- **Épreuve écrite d'esthétique** : La nature (programme et bibliographie reconduits de la session 2011)
- **Épreuve écrite d'Histoire de l'Art et des Techniques** :

Programme 1. : L'Autre & L'Ailleurs. L'exotisme en Europe du XVII^e siècle au XIX^e siècle (programme et bibliographie reconduits de la session 2011)

Programme 2. : Industrie, uniformisation et singularité au XX^e siècle (sans bibliographie)

COMPOSITION DU JURY
Arrêté du 08 décembre 2010

M. Michel GAVRILOVIC Président	Inspecteur général de l'éducation nationale.
M. Eric VANDECASTEELE Vice-Président	Professeur des Universités, Université de Saint Etienne, Académie de Lyon
M. Eric TORTOCHOT Vice-Président	Inspecteur d'Académie – inspecteur pédagogique régional, Académie d'Aix-Marseille
M. Olivier DUVAL Secrétaire général du jury	Inspecteur d'Académie – inspecteur pédagogique régional, Académie de Paris
M. Olivier ASSOULY	Responsable Recherche & édition, Institut français de la Mode, Académie de Paris
M. Pierre-Yves BALUT	Professeur des Universités, Université Paris Sorbonne, Institut d'art et d'archéologie, Académie de Paris
M. Thierry BARON	Professeur agrégé, Académie de Lille
Mme Laurence BEDOUIN	Inspecteur d'Académie-inspecteur pédagogique régional, Académie de Versailles
M. Eric BOISSEAU	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Florence BOTTOLIER - EID	Conseillère artistique, Délégation à la Communication, Ministère de l'Éducation nationale
M. Jean-Pierre BOUANHA	Architecte, Académie de Paris
M. Erwan BOUROULLEC	Designer, Académie de Paris
M. Mathieu BUARD	Professeur agrégé, Académie de Paris
M. Philippe CARDINALLI	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Christine COLIN	Inspectrice de la création artistique chargée du design, service de l'inspection de la création artistique à la Direction générale de la création artistique. Direction de la création artistique, Ministère de la culture et de la communication
M. Francis COUNIL	Inspecteur d'Académie – inspecteur pédagogique régional, Académie de Nancy-Metz
M. Eric DUBOIS	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Mariette DUPONT	Proviseur-adjoint, Académie de Paris
Mme Brigitte FLAMAND	Inspectrice générale de l'éducation nationale
M. Emmanuel GAILLE	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Anne- Valérie GASC	Professeur agrégé, Académie d'Aix- Marseille
M. Frédéric GUERRIN	Maître de conférences, Université Toulouse- Le Mirail, Académie de Toulouse
Mme Florence JAMET-PINKIEWICZ	Professeur agrégé, Académie de Paris

Mme Patricia LIMIDI-HEULOT	Maître de conférence, UFR Art & Culture, Université Rennes 2, Académie de Rennes
M. Thierry MACHURON	Professeur agrégé, Académie de Dijon
M. Laurent MAFFRE	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Marielle MATTHIEU	Professeur agrégé, Académie de Paris
M. Luc MATTEI	Professeur agrégé, Académie de Marseille
Mme Clémence MERGY	Professeur agrégé, Académie de Paris
M. Xavier-Gilles NÉRET	Professeur agrégé, Académie de Créteil
M. Gaétan NOCQ	Professeur agrégé, Académie de Créteil
Mme Joséphine PELLAS	Conservatrice au Musée des Arts Décoratifs, Académie de Paris
Mme Sophie RECHNER	Professeur agrégé, Académie de Paris
M. Pierre REMLINGER	Professeur agrégé, Académie de Grenoble
M. Emmanuel RIVIÈRE	Professeur agrégé, Académie de Paris
Mme Véronique SAMAKH	Metteur en scène, Académie de Paris
Mme Nathalie TIMORES	Architecte, Ministère de l'Éducation Nationale, Académie de Paris
M. Pascal TRUTTIN	Professeur agrégé, Académie de Dijon

RÉSULTATS DE LA SESSION 2011 DU CONCOURS

Nombre de postes offerts au concours externe de l'agrégation	12
Nombre de candidats inscrits au concours externe de l'agrégation	172

- **Admissibilité :**

Nombre de candidats au concours de l'agrégation externe non éliminés *	68
Nombre de candidats admissibles au concours de l'agrégation externe	22

La moyenne générale sur 20 obtenue par les candidats non éliminés* est de 6,78.

La moyenne générale sur 20 obtenue par les candidats admissibles est de 10,13

Le premier admissible obtient une moyenne générale de 13,40 sur 20.

Le dernier admissible obtient une moyenne générale de 7,60 sur 20.

- **Admission :**

Nombre de candidats admissibles au concours de l'agrégation externe non éliminés *	22
Nombre de candidats admis au concours de l'agrégation externe	12

Les notes globales sur 20 à l'issue du concours vont de 0,5 à 17

La moyenne générale sur 20 obtenue par les candidats non éliminés * est de 8,80

La moyenne générale sur 20 obtenue par les candidats admis est de 10,27

Le dernier admis obtient une moyenne générale sur 20 de 8,60

* candidats non éliminés : présents et n'ayant pas remis de copie blanche

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

L'ensemble des informations, remarques et recommandations relatives à la session 2011 est présenté dans ce rapport : données statistiques, sujets et rapports des épreuves d'admissibilité et d'admission.

Le concours externe a pour finalité de recruter au plus haut niveau des enseignants qui interviendront dans des voies de formations technologiques allant du baccalauréat Sciences & technologies du design et des arts appliqués (STD2A) au Diplôme supérieurs d'arts appliqués (DSAA).

Ces formations conduisent à une insertion professionnelle dans les différents domaines du design. Elles s'adressent à de futurs concepteurs qui interviendront sur des terrains hybrides et complexes, où interfèrent esthétique et technique dans un tissu social, culturel, économique et politique... Les questions que pose à la société la conception, industrielle ou artisanale, sont relayées par les questions que pose la société au design.

Ces interrogations se retrouvent dans les sujets, conditionnent les attentes du jury et doivent être au centre des préoccupations des candidats. Le concours, comme les pratiques des designers, évolue.

• LES CANDIDATS

LES INSCRITS ET LES PRÉSENTS :

Depuis 1998, le nombre de postes varie entre 10 et 16, le nombre des inscrits entre 137 et 211. Cette année 172 candidats se sont inscrits (187 l'an passé) pour 12 postes. Seulement 68 présents aux épreuves d'admissibilité, un effectif inférieur à celui de l'an passé.

On remarque le très faible effectif de candidats issus de l'École normale supérieure de Cachan section C « design » non inscrits au concours dans les délais impartis.

On ne note pas cette année de défection pour le passage des épreuves d'admissibilité, ni pour celles de l'admission.

L'ORIGINE GÉOGRAPHIQUE :

On note toujours le fort taux d'inscription des candidats originaires des académies d'Île-de-France, puis comme les années précédentes, de Lyon, Aix-Marseille et Rennes. Le nombre d'admissibles dans ces académies représente l'essentiel de l'effectif. Les admis sont pour la plupart franciliens.

LE TAUX DE FÉMINISATION :

Comme chaque année, les candidates représentent plus des 2/3 des présents aux épreuves d'admissibilité et 75% sont lauréats.

LES ÂGES :

Les candidats présents sont nés entre 1954 et 1988 les admissibles entre 1958 et 1987. Les admis sont nés entre 1958 et 1987. Les lauréats sont globalement moins jeunes que lors de la session précédente du fait du faible nombre de candidats de l'ENS.

LES DIPLÔMES :

Dans le cadre de la mastérisation des concours, la majorité des candidats présents sont essentiellement des certifiés, les autres sont PLP ou titulaires d'un master d'un titre de niveau bac + 5. Les admissibles comme les admis sont majoritairement des professeurs certifiés.

L'ACTIVITÉ :

Les agents (titulaires ou non) de l'Éducation nationale forment la majorité des inscrits, des présents, des admissibles et des admis.

- **Les résultats, la répartition des notes.**

LES ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ :

Epreuve écrite d'esthétique

Les notes sur 20 vont de 2 à 16. 19 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

Note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	4	31	19	12	2	68	7,93

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admissibles : 10,77

Pour un effectif présent inférieur à cette session, un peu moins de notes très faibles, beaucoup de notes moyennes ou bonnes, mais une absence de notes excellentes conduisent à une moyenne pratiquement du même ordre que celle constatée pour la session précédente.

Épreuve écrite d'histoire de l'art et des techniques

Les notes sur 20 vont de 0,5 à 14. 19 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	9	26	22	11	0	68 *	7,76

* pas d'absent à cette épreuve

Moyenne des candidats admissibles : 10,45

Malgré l'absence de notes excellentes, une raréfaction certaine des notes très basses conjuguée à une augmentation relative des notes acceptables, moyennes ou bonnes entraîne une augmentation significative de la moyenne des candidats.

Épreuve pratique d'investigation et de recherche appliquée

Les notes sur 20 vont de 0,5 à 17. 10 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	26	24	12	5	1	68 *	5,61

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admissibles : 9,81

La moyenne est en recul par rapport à celle de l'an passé. On constate un fort contingent de notes très faibles et faibles et trop peu de très bonnes notes. Le manque d'entraînement et de préparation à cette épreuve est un handicap certain pour briguer de bonnes notes.

Notes globales pour l'admissibilité en général : 7,10

Elles vont de 1,10 à 13,40 sur 20. 11 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	15	35	13	5	0	68*	7,10

* pas d'absent à cette épreuve.

Nombre de candidats admissibles : 22 (22 l'an passé pour un effectif supérieur).

Moyenne sur 20 des candidats admissibles : 10,13 (11, 54 l'an passé).

Près des deux tiers des candidats obtiennent trois notes en dessous de la moyenne pour les trois épreuves de l'admissibilité. De même dans le premier tiers supérieur des admissibles, seulement cinq candidats obtiennent trois notes supérieures à 10 pour ces trois mêmes épreuves. Ce constat n'est pas rassurant et il ne fait aucun doute qu'un manque de compréhension des épreuves interroge les membres du jury.

Le jeu des coefficients a été favorable à certains candidats, situation qui permet de sauver la moyenne générale des épreuves de l'admissibilité.

Épreuve de conception et d'élaboration d'un projet en arts appliqués

Les notes vont de 4 à 15 sur 20. 8 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	0	8	11	3	0	22	8,89

Moyenne des admis : 10,04

Les résultats de cette épreuve montrent par rapport à ceux de 2010 une moyenne inférieure de plus d'un point. Un fort contingent de notes faibles provoque ce recul. Il s'explique pour les mêmes raisons que celles identifiées au début de ce rapport, soit un manque de formation pour se préparer à cette épreuve et la quasi absence des candidats de l'ENS.

Leçon

Les notes vont de 2 à 15 sur 20. 5 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
effectifs	3	10	5	4	0	22	7,09

Moyenne des admis : 9,41

Les résultats de cette épreuve montrent une moyenne de plus d'un point inférieur à celle constatée à la session précédente. Ce constat est d'autant plus inquiétant que la grande majorité des candidats sont des professeurs certifiés. Précisément cette épreuve aurait dû être plus favorable au profil des candidats de cette année.

Entretien sans préparation avec le jury

Les notes vont de 4 à 17,5 sur 20. 19 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	Moyenne
Effectifs T	0	1	5	11	5	22	13,34

Moyenne des admis : 14,08

Relevons une moyenne supérieure de près de un point et demi à celle de l'an passé. Les faibles effectifs impliqués dans chacun des domaines et la spécificité de ceux-ci ne permettent pas de porter une appréciation globale. On trouvera donc le détail pour chaque spécialité dans les rapports des commissions, avec un étonnement du jury quant l'absence de candidats pour le domaine des arts plastiques.

Notes globales pour les épreuves d'admission

Les notes vont de 5,2 à 14,9 sur 20. 4 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	Total	Moyenne
effectifs	0	9	10	3	0	22	8,80

Moyenne des admis : 10,27

La tendance d'une baisse régulière de la moyenne générale à chaque session se confirme à nouveau cette année contrairement à l'année dernière. La moyenne est en recul d'environ un point pour les mêmes raisons que celles identifiées précédemment. Seulement 3 candidats obtiennent une note supérieure à 10 sur 20 pour chacune des épreuves d'admission.

Notes globales pour l'admission en général (admissibilité + admission)

Les notes vont de 6,67 à 13,07 sur 20 (7 candidats ont une note égale ou supérieure à 10).

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	Total	Moyenne
Effectifs	0	3	13	5	0	22	9,24

Nombre de candidats admis : 12 (10 l'an passé pour un effectif un peu supérieur).

Moyenne sur 20 des candidats admis : 10,52 (12,2 l'an passé).

Les résultats globaux sont en baisse cette année de plus d'un point. Ce résultat s'explique aisément par une majorité de candidats de l'ENS absents à cette session.

Cependant, ce résultat n'a rien d'alarmant et s'inscrit globalement dans la moyenne des résultats depuis 1998.

- **Les prestations**

On constate une moyenne générale inférieure à celle de l'an dernier de près de deux points pour les candidats admis.

Quelques remarques sur le profil de cette session 2011 et sur les prestations des candidats :

La lecture attentive des rapports est un préalable incontournable pour tout futur candidat. Cette attention procède d'une mise en condition comparable à celle que l'on attend d'un candidat lorsqu'il prend connaissance des intitulés des sujets des différentes épreuves.

La lecture d'un texte, d'une recommandation, d'un intitulé nécessite de ne pas se contenter de lire, mais de saisir le choix d'un mot, la réflexion qu'induit une combinaison grammaticale, le questionnement que fait surgir la construction d'une phrase et la distance critique qu'elle suscite.

Être candidat à un concours comme celui de l'agrégation n'est pas un acte banal. Il s'agit d'une performance hors du commun qui nécessite une solidité intellectuelle et psychologique. Ce choix oblige le candidat à comprendre où il se situe et ce que l'on attend de lui. Il doit donc s'y préparer en s'appuyant sur une lecture analytique des rapports afin de s'interroger sur la nature même des épreuves et les attentes des membres du jury pour chacune d'entre-elles.

De nombreux points de convergences fondent de toute évidence chacune des épreuves. Les rapports en témoignent. Il s'agit donc d'identifier ces points de comparaison, d'articulations ou de récurrence pour comprendre ou se situer précisément le niveau d'exigences de ce concours. Cet acte doit se déprendre de tout formalisme ou de toute tentative rassurante pour ne pas répondre de manière scolaire et linéaires aux préconisations signalées. Le candidat doit faire la démonstration d'une rigueur méthodologique au service d'une somme de connaissances non encyclopédiques, mais nourrie par cette exigence constante de questionner son propos.

Le design s'inscrit de plein droit dans les grandes préoccupations de notre société, il est donc légitime et attendu que les candidats se saisissent de ces possibles grands sujets tout en considérant qu'il n'existe pas de petits sujets. Autant dire que l'importance d'une question est souvent un piège absolu, alors qu'à contrario, une question bien circonscrite peut donner lieu à un déploiement analytique et créatif beaucoup plus pertinent.

Il ne fait aucun doute qu'un candidat au concours de l'agrégation ne peut se satisfaire d'une approche superficielle, construite de généralités les plus convenues qui s'appuient trop souvent sur une médiatisation du design qui en appauvrit les enjeux fondamentaux.

Les finalités de ce concours impliquent un positionnement critique mettant à l'épreuve non un jugement de valeur, mais un regard concerté, sensible et prospectif sur les différents domaines que recouvre le design. Fort de cette mise à distance d'une actualité souvent fragile et éphémère, il s'agit plutôt de repérer ce qui fait sens dans la production contemporaine et d'en mesurer sa légitimité dans une perspective et une légitimité historique.

Il est par ailleurs attendu d'un candidat depuis cette session 2011 de répondre avec discernement et conviction à la question « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable ». Il doit connaître et s'inscrire dans un système éducatif qui interroge son rôle dans la classe, dans l'établissement et au sein de l'institution dans laquelle il va exercer ses fonctions.

Se confronter à l'ensemble de ces questions est un exercice difficile. Cette projection permet de mesurer un positionnement engagé, mature et responsable qui ne peut se satisfaire d'approximations ou de recettes. Elle ne trompe jamais les membres du jury. L'authenticité et le questionnement critique sont les garants de prestations convaincantes qui laissent présager d'un devenir professionnel à la hauteur des exigences attendues à ce niveau de concours.

Brigitte Flamand,
Inspectrice générale de l'éducation nationale

A - ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

ÉPREUVE ÉCRITE D'ESTHÉTIQUE

DÉFINITION DE L'ÉPREUVE

(Annexe de l'arrêté du 10 juillet 2000 paru au JO du 29 juillet 2000 ; BO n° 30 du 31 août 2000)

Analyse et commentaire d'un document textuel. Cette épreuve prend appui sur un document textuel assorti d'un sujet. Ce texte est emprunté à une bibliographie proposée tous les trois ans et comprenant, notamment, des ouvrages d'esthétique, des textes critiques, des écrits d'artistes, d'architectes, d'ingénieurs, de techniciens.

(Durée : quatre heures ; coefficient 1)

Rapport coordonné par Philippe CARDINALLI

Membres de la Commission :

Philippe CARDINALLI, Patricia LIMIDO- HEULOT, Luc MATTEI, Xavier-Gilles NERET,

Sujet

Sujet : L'art est-il une anti-nature ?

La session 2011 de l'épreuve d'esthétique de l'agrégation d'Arts, option Arts appliqués, confirme pour l'essentiel les observations faites les précédentes années. Le nombre malgré tout restreint des candidats n'autorise en effet pas à tirer de conclusion du fait qu'on a pu avoir moins de copies se dégageant manifestement du lot, avec une moyenne en très légère baisse par rapport aux deux dernières sessions, 7,93 contre 7,98 en 2010 et 8,08 en 2009, mais sensiblement supérieure à celles des années antérieures (7,32 en 2008, 7,54 en 2007, 7,28 en 2006, et 7,29 en 2005), et les productions franchement indigentes s'avérant très peu nombreuses en définitive. Reste qu'il est quand même gênant que certains candidats paraissent n'avoir qu'une assez vague idée de ce que doit être une dissertation.

Comme il est presque de tradition, le jury n'a pu que constater la grande disparité des copies. Si certains candidats ont à l'évidence préparé très convenablement l'épreuve, se mettant ainsi en mesure d'affronter sans esquive le sujet et ses difficultés, il y en a encore trop qui semblent s'être essayés pour la première fois à l'exercice le jour de l'épreuve. On ne peut en revanche que se féliciter de la disparition quasi totale des copies manifestement inachevées — au nombre desquelles nous ne comptons évidemment pas celles, heureusement peu nombreuses, qui sont à l'évidence allées au bout de leur projet, mais d'un projet bien court, n'ayant hélas que le format du *haïku*...

Les meilleures copies sont évidemment celles qui ont pu, et su, tirer parti d'une pratique assidue et large des auteurs et des œuvres, dans le champ des arts comme dans celui de la philosophie. On se félicitera en particulier que le champ des références artistiques n'ait — à de très heureusement rares exceptions près... — pas été borné par le calendrier des six derniers mois des expositions parisiennes. En revanche, on déplorera que de trop nombreux candidats, à une agrégation d'arts *appliqués*, continuent à privilégier systématiquement dans le choix de leurs références et exemples les *beaux-arts*, et qu'un nombre plus grand encore oublie la musique.

La méconnaissance des principes de la dissertation par un nombre encore appréciable de candidats nous a conduits à juger utile de rappeler dans un premier temps les exigences de celle-ci, et ses écueils, tout à la fois pour permettre aux candidats de cette session de mieux comprendre leurs éventuelles erreurs, et pour servir à ceux des sessions à venir. Le deuxième volet de ce rapport sera consacré à envisager plus spécifiquement le sujet proposé cette année et ses difficultés.

1 — La dissertation :

1.1 Ce qui devrait aller sans dire...

S'il est vrai comme le voulait Talleyrand que ce qui va sans dire va encore mieux en le disant, on se doit d'attirer ici l'attention des candidats sur un certain nombre d'erreurs matérielles qu'on ne saurait tolérer de la part de futurs professeurs.

La présentation de la copie, la clarté de l'écriture — qui ne saurait se confondre avec son élégance calligraphique... —, la mise en évidence de la structure de la pensée et de l'ordre du discours par l'usage des parties et des paragraphes (peut-être plus nécessaires encore, et dont on ne rappellera jamais assez qu'ils doivent être calibrés par rapport à la copie, et constituer un tout autrement que sur le seul plan de la typographie) ne sont en rien négligeables. On écrit pour être lu et compris par quelqu'un et non pour l'empêtrer dans un décryptage fastidieux et une reconstruction hasardeuse de l'organisation du devoir — à quoi ne saurait suppléer, n'en déplaise à Messieurs Keynote et Powerpoint, l'usage intempérant d'intertitres dont on ne répétera jamais assez que les bons sont, comme les titres, ce qu'il y a de plus difficile à trouver, à quoi il n'est donc pas prudent de se risquer dans le temps limité d'une épreuve de 4 heures.

Sans épiloguer outre mesure sur les fautes d'orthographe et de syntaxe, on rappellera que cela est pénalisé, tout comme cela est pénalisant : car la langue commune pense déjà, et en avoir une bonne connaissance est le point de départ obligé de l'élaboration conceptuelle : il est fort rare qu'on lise bien quand on écrit mal, si l'inverse n'est pas impossible.

Les conjonctions et autres mots de liaison n'ont pas la valeur décorative ou incantatoire que certains paraissent leur attribuer : il ne suffit pas de la faire précéder par « donc » pour qu'une proposition ou un paragraphe s'articulent de façon logique à ce qui précède. Et il ne faut pas abuser en philosophie des interrogations dites « rhétoriques », qui sont censées n'avoir qu'une réponse et une seule : l'analyse philosophique aboutit les trois quarts du temps à découvrir que la réponse est quasi toujours d'autant moins évidente qu'on avait pu la croire au premier abord telle.

1.2 Sujet et problème :

Sur un plan moins formel (mais on gagnera à ne jamais oublier le mot attribué à Hugo selon lequel « la forme, c'est le fond qui remonte à la surface »), il convient de ne pas se méprendre sur ce qu'est une dissertation, dont la définition donnée par Littré demeure pertinente : « Examen de quelque point de doctrine, soit de vive voix, soit par écrit ». Si l'on veut bien se souvenir que le mot latin « *examen* » désigne l'aiguille de la balance, on comprendra aussitôt que la dissertation ne peut remplir sa fonction d'*examen* si elle prend la forme d'un monologue tournant le cas échéant à la profession de foi, ce à quoi elle n'échappera qu'en adoptant une démarche *dialogique*, seule propre à permettre de *peser* le pour et le contre. Et il ne sera pas non plus inopportun de se rappeler la définition que le même Littré donne du mot « doctrine » : « Savoir dans les choses d'enseignement ». La dissertation, en tant qu'*examen d'un point de doctrine*, ne peut être le fait que de quelqu'un disposant d'un minimum de *savoir* dans le domaine considéré, et ne consiste pas tant à chercher une réponse à la question posée, qu'à départager les diverses réponses proposées par les experts.

Il est dans ces conditions inévitable qu'un sujet de philosophie ne soit pas passible d'un seul et unique traitement. Il ouvre à chacun la possibilité, en s'appuyant sur son expérience et son savoir, de déterminer rigoureusement le problème qu'il pointe, et d'en proposer une solution pesée, à partir d'une analyse approfondie. À cette condition, et à cette condition seulement, la copie sera réussie. Autant dire que la dissertation requiert un engagement personnel de son auteur, qui ne saurait se borner à égrener les grandes thèses auquel le sujet peut paraître faire référence, même s'il le fait sur la base d'une connaissance qui n'est pas de troisième main : il n'y aurait là que doxographie. Et qui ne saurait pas davantage se réfugier *in fine* dans une réponse mi-chèvre mi-chou, du genre des motions nègre-blanc emblématiques de tel parti politique français de l'entre-deux-guerres... L'une et l'autre démarche procèdent d'une prudence qui s'avère toujours parfaitement contre-productive — celle du premier genre étant plus courante que la seconde chez les candidats, qui ont assez naturellement moins de mal à s'engager dans ce qui touche directement à leur sphère d'activité, et prennent donc plus facilement parti par rapport aux œuvres d'art que face aux théorisations philosophiques dont celles-ci ont pu être l'objet.

Et on touche là à un second écueil, non moins redoutable que le premier : confondre l'engagement spéculatif et la profession de foi, la dissertation et la note d'intention. Si un même sujet peut ouvrir à des problématiques diverses non moins qu'également légitimes, encore faut-il *construire* ces problématiques : soit analyser le sujet, pour à partir de ses mots transformer les notions en concepts, et sa question en problème, c'est-

à-dire en une question qui mérite qu'un homme raisonnable et informé s'interroge à son sujet en vue d'y proposer *in fine* une réponse fondée.

1.3 Ce qu'il ne faut pas faire :

À quoi on ne satisfait pas avec ces caricatures que sont les copies préfabriquées, ou en kit.

Les copies préfabriquées sont celles dont tout indique que les auteurs les ont constituées en assemblant plus ou moins habilement et opportunément des fiches doxographiques et des exemples dont les correcteurs ont le sentiment qu'ils eussent été mobilisés identiquement, voire dans le même ordre, quel qu'eût pu être le sujet.

Les copies en kit sont celles qui égrènent sur un mode rapsodique références et exemples glanés au fil de lectures souvent hélas non moins succinctes que cursives, leur bien mal nommé « auteur » (l'« *auctor* », c'est celui qui augmente, qui accroît) semblant considérer que les correcteurs pourront bien trouver leur bonheur dans ce bazar.

Dès lors qu'une dissertation a pour raison d'être de proposer *in fine* une réponse précise à une question qui ne l'est pas moins, *via* une analyse critique des diverses solutions également envisageables *a priori*, de telles copies n'ont de dissertation que le nom.

Non moins dangereuse est une troisième dérive, qui consiste à réduire à l'état de bribes plus ou moins informes et éparses des travaux complexes. Réduire une pensée à ses seules conclusions, c'est en méconnaître la dimension de *processus*, et en faire un usage dogmatique. Il ne s'agit pas de rechercher chez un auteur de quoi se dispenser de penser par soi-même, mais bien de (re)penser en sa compagnie et avec son aide le sujet proposé, auquel il n'est pas dit qu'il ait lui-même pensé — et moins encore requis qu'il l'ait fait pour qu'on puisse tirer des suggestions fécondes de ses réflexions, à condition de ne pas réduire celle-ci à du prêt-à-penser. Comprendre cela, c'est comprendre qu'il peut être infiniment plus fécond de cheminer en compagnie d'un petit nombre d'auteurs dont on prendra la peine d'écouter véritablement la parole, plutôt que de multiplier des références elliptiques et des exemples non analysés — le cas échéant sur un ton de connivence qui ne peut tromper personne, sauf celui qui y recourt... Le *name-dropping* peut avoir son utilité dans une soirée mondaine (et encore si celle-ci n'a pas plus de précédents que de répliques...), il n'en a aucune dans le travail philosophique.

1.3 Ce qu'il faut garder en tête

1.3.1 L'usage des doctrines

Il convient donc de savoir utiliser les doctrines philosophiques pour problématiser avec elles telle ou telle des questions qu'on se trouve conduit à soulever par la progression de sa réflexion, plutôt que comme autant d'autorités permettant de clore dogmatiquement le débat au point même où son ouverture devenait nécessaire. Un bon usage des références est propre à faire basculer une copie d'une approche doxographique plus ou moins habile à un traitement authentiquement philosophique du sujet. Une telle démarche, on ne le répétera jamais assez, est inaccessible à qui se contente de parcourir des synthèses de seconde ou troisième main, oublieux de ce que dit Nietzsche sur la capacité que le bon lecteur partage avec la vache : celle de ruminer (« Il s'écoulera encore du temps avant que mes écrits soient "lisibles" — une faculté qui exigerait presque que l'on ait la nature d'une vache et non point, en tout cas, celle d'un "homme moderne" : j'entends la faculté de *ruminer*. » NIETZSCHE, *La généalogie de la morale*, Avant-propos, § 8, traduction Henri Albert révisée par Jacques Le Rider, Œuvres, T. II, Paris, Bouquins Laffont, 1993, p. 776).

Les textes philosophiques *ne se lisent pas* — ou perdent à *n'être que lu* leur dimension philosophique : ils se *relisent*, autant qu'il est nécessaire pour les restaurer dans leur puissance d'*étonnement*, par-delà la familiarité qu'en procure les premières lectures, et qu'on prend trop vite pour de la compréhension. « Ce qui est bien connu, c'est ce qu'il y a de plus habituel, et l'habituel est ce qu'il y a de plus difficile à "connaître", c'est-à-dire le plus difficile à considérer comme problème, à voir par son côté étrange, lointain, "extérieur à nous-mêmes"... » (NIETZSCHE, *Le Gai savoir*, L. V, § 355, L'origine de notre notion de la « connaissance », traduction Henri Albert révisée par Jean Lacoste, Œuvres, T. II, Paris, Bouquins Laffont, 1993, p. 221).

La mise en garde implicite que comporte cette parole de Nietzsche vaut pour la lecture comme pour tout autre exercice philosophique, s'il est vrai que, comme le veut le même Nietzsche, « autant de méfiance, autant de philosophie. » (NIETZSCHE, *Le Gai Savoir*, V, § 346, Notre point d'interrogation, p. 210-211).

Le questionnement philosophique est à ce prix, qui ne se réduit pas à la simple prolifération typographique des points d'interrogation dans ce que certains croient être une introduction parce qu'ils y posent en rafale des questions ne comportant aucun lien logique explicite.

1.3.2 Analyse du sujet et construction de la dissertation

Tous les candidats savent qu'il faut absolument analyser le sujet, et, en particulier, en interroger la ou les notions centrales pour la ou les élaborer conceptuellement. Mais trop d'entre eux confondent « analyser », qui consiste à simultanément distinguer les éléments d'un ensemble, et ce qui les lie, *faisant de cet ensemble un ensemble*, un *tout* plutôt qu'un *tas* —, et découper au petit bonheur un énoncé en une série de mot dont chacun est traité à part et pour lui-même : il n'y a aucun sens à évoquer la question de la résistance des matériaux dans un sujet invoquant le droit de résistance, l'identité du mot « résistance » dans les deux expressions ne signifiant nullement que celui-ci désigne dans les deux cas la même chose.

Rappelons qu'*une dissertation de nature philosophique n'est autre chose qu'une réponse fondée à une question comprise*. Elle n'est pas autre chose qu'un exercice de la pensée en vue du jugement.

Pour préciser, nous dirons qu'une dissertation est philosophique quand elle manifeste une recherche méthodique d'une réponse fondée à une question comprise *dans sa dimension problématique*. C'est une *recherche*, et *non un exposé dogmatique* ; une recherche engagée sur une question qui doit d'abord être élucidée et analysée pour être comprise dans sa dimension problématique. *C'est dire que la question n'est pas donnée mais à construire*. Il faut bien comprendre la spécificité du questionnement philosophique : *si une perspective scientifique part du problématisé, c'est-à-dire d'un problème donné dans un énoncé sans ambiguïté, la perspective philosophique est problématisante*. C'est la question elle-même qui fait problème, ce que l'analyse, qui travaille la polysémie des termes en vue de clarifier et d'élucider la question, permet de mettre au jour. L'objectif étant de répondre à cette question de façon méthodique pour lui apporter une réponse *fondée*, c'est-à-dire *fondée en raison et donc en droit partageable*, et non pour exhiber une opinion personnelle ou un avis qui n'est jamais qu'un point de vue tout à fait particulier.

La dissertation philosophique est donc un discours rationnel qui, partant d'un problème clairement identifié et précisé, parcourt de façon progressive les étapes conceptuellement requises pour apporter une réponse fondée. La pensée pose elle-même ses propres déterminations et n'obéit pas à un plan ou un schéma préfabriqué qui pourrait convenir, comme un moule à gaufres, à tout contenu possible. C'est dire que la dissertation n'impose aucune méthode prétendument canonique, du type thèse-antithèse-synthèse ou autre...

Cette définition liminaire permet de déduire un certain nombre de règles élémentaires, comme elle conduit à rejeter certains usages préjudiciables.

L'introduction doit *intro-duire* : elle amène le problème, le pose à *partir* du sujet et annonce clairement la recherche. Devant avoir une unité et une progression, elle ne doit en aucun cas présenter un examen qui dissocie les termes de l'énoncé pour les examiner un par un, et pulvérise ainsi le sens qui est précisément à construire. Elle ne doit pas non plus s'étourdir dans une débauche de questions gigognes qui ont pour effet d'escamoter le sujet et qui ne pourront, vu leur nombre, recevoir toutes une réponse.

À l'inverse de cette fausse attention, on n'insistera jamais assez sur la nécessité d'une lecture problématisante du sujet proposé. La forme du sujet ne saurait être insignifiante, *sa polysémie est constitutive de son sens*. Tous les mots du sujet sont importants. Il serait cependant absurde de les considérer séparément et de proposer successivement pour chacun d'entre eux une ou des définitions. Le sens du sujet naît tout à la fois de l'ensemble et de chacun en regard l'un de l'autre. Le concept majeur est sans doute l'objet principal de l'analyse mais l'isoler reviendrait à en faire le thème du travail et non, comme il se doit, le cœur du problème sur lequel doit porter la réflexion. Il faut donc analyser le libellé du sujet de manière à dégager clairement son enjeu et à orienter et diriger fermement la réflexion sur son objet.

Ordonnée autour d'un problème *élaboré par son auteur*, et non préformaté dans/par le sujet, la dissertation est, dans son essence, *problématique* : elle doit rendre compte d'elle-même en progressant par une nécessité interne. Elle ne tient jamais ce qui fonde son sens et ordonne sa progression de l'extérieur, pas plus de l'histoire de la philosophie que de l'histoire tout court.

Ce qui détermine le statut des références utilisées : elles sont appelées par la nécessité de la réflexion et s'y soumettent.

Une référence peut apporter une définition ou une distinction conceptuelle, une argumentation ou un exemple qui appuient la démarche ou l'éclaircissent et l'enrichissent. Ce qui exclut absolument l'exposé narratif de doctrines constituées, la galerie de portraits, le florilège de citations : le candidat n'est pas un guide touristique faisant les honneurs des hauts lieux de la philosophie. Si elle est conceptuelle, la dissertation s'appuie stratégiquement sur les textes qu'elle convoque. Ces textes doivent être connus avec précision et travaillés dans leur strict rapport avec le sujet. Ils servent de points d'appui à la pensée et ne sont pas là à titre d'ornement.

D'une façon générale, on se défiera du recours à l'ensemble d'une doctrine, réduite alors inévitablement à peu de chose ou caricaturée.

Nous terminerons en rappelant le grand intérêt du recours aux exemples. Trop de devoirs manifestent une grande pauvreté en la matière, soit une fâcheuse absence de sens du concret. On pourrait rappeler le mot d'ordre que Hegel assigne à la philosophie : « Penser la vie ».

Sans doute, un exemple n'est pas une preuve. Il ne peut démontrer la vérité d'une proposition ni prouver l'existence d'un fait. Et multiplier les exemples ne peut pas davantage servir de démonstration ni de preuve. Il s'agit toujours d'une vérité de fait, au mieux d'une vérité générale. Leibniz, dans un célèbre passage des *Nouveaux Essais sur l'entendement humain* fait précisément saisir la différence entre prétendre dériver une vérité d'une multiplicité d'exemples et montrer sur un cas la vérité de ce que l'on avance. « Tous les exemples qui confirment une vérité générale, de quelque nombre qu'ils soient, ne suffisent pas pour établir la nécessité universelle de cette même vérité, car il ne suit point que ce qui est arrivé arrivera de même » (LEIBNIZ, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Préface, GF Flammarion, 1966, pp. 34-35).

A-t-il alors une valeur illustrative ? Peut-être, mais il est plus et moins qu'une simple illustration, que l'on pourrait enlever sans changer le corps du texte, comme il y a des versions avec ou sans images du même livre. Ce n'est pas une fioriture. Car s'il s'agit d'un véritable exemple, et non d'un artifice rhétorique, il déborde par sa réalité ce dont (concept ou proposition) il est exemple. De même que les images engagent la pensée dans de multiples directions, au détriment parfois de ce pourquoi on les a convoquées ou regardées. Cependant, si l'on ne retient qu'un seul aspect, il « fait voir », a une valeur pédagogique.

En quoi alors, la nécessité des exemples consiste-t-elle ?

Si l'on ne peut argumenter à l'aide d'exemples, il faut, comme on dit, s'appuyer sur des exemples. La description, si elle ne peut tenir lieu d'analyse conceptuelle, a cependant l'avantage de tourner l'esprit vers une réalité concrète dont l'omission conduit à une abstraction vide qu'on ne peut confondre avec la rigueur conceptuelle. L'indifférence au concret conduit à ne rien penser du tout. Trop de devoirs se complaisent dans une abstraction sans contenu, qui n'est au mieux qu'une mauvaise caricature de la philosophie. Dans la Préface de son *Esthétique – Théorie de la formativité*, Pareyson écrit : « la philosophie comme telle possède un caractère en même temps concret et spéculatif : ses affirmations ont une valeur seulement quand elles résultent d'une réflexion sur l'expérience, et seulement si, en tant que nées justement en relation avec l'expérience, elles réussissent à fournir des schèmes pour l'interpréter et en juger. » (Luigi PAREYSON, *Estetica – Teoria della formatività*, Milano, Tascabili Bompiani, 1988, p. 8).

En effet, la dissertation, travail de la pensée, est exercice du jugement, de cette activité médiatrice qui passe constamment du concret à l'abstrait et réciproquement. Médiation nécessaire, faute de quoi le concret s'éparille et l'abstrait, alors « pauvre en déterminations », comme le dit Hegel, s'étiolé ; et les deux demeurent séparés, sans réalité. Elle incarne la tension, nécessaire à la pensée du réel, entre deux exigences : l'arrachement aux représentations spontanées et l'ancrage du concept dans le monde, ce qui permet de le saisir.

L'exemple — personnage ou situation littéraire, phénomène scientifique, événement historique, situation réelle — met en tous les cas la pensée à l'épreuve. Son analyse contraint à vérifier la cohérence et la pertinence de la pensée, mais en même temps elle ouvre souvent vers des directions au départ insoupçonnées. L'exemple figure, il donne figure singulière au travail de la pensée. C'est pourquoi il faut le choisir avec le plus grand soin, le formuler *et en quelque sorte le déployer*. Une évocation purement allusive non seulement n'est d'aucune utilité mais même affaiblit la réflexion.

La dissertation est de nature philosophique dans la mesure où elle est *œuvre de pensée*, qui se développe en se déterminant elle-même. Elle est aussi *œuvre de vérité et de raison* : il s'agit de savoir ce qu'il en est en vérité de l'objet dont on traite par la progression rigoureuse de l'examen rationnel. Elle est également *œuvre de connaissance* car elle tire sa substance de connaissances élaborées, réfléchies et utilisées dans leur rapport au sujet et donne à connaître. Elle est enfin *œuvre d'écriture* ; d'une part, l'écriture n'est pas seconde, extérieure à la pensée : elle est ce par quoi et dans quoi la pensée s'analyse et se construit ; elle permet l'objectivation de la réflexion et donc la prise de conscience et le recul critique. D'autre part, l'écriture d'un devoir n'est pas chose privée, mais elle s'adresse à quelqu'un. La meilleure dissertation est celle qui intériorise le point de vue de l'autre, lecteur ou correcteur, et se pense elle-même comme un dialogue. Un tel devoir prend soin de son lecteur, explicite les médiations, fonde son raisonnement et en facilite la compréhension par des exemples judicieusement choisis et convenablement développés.

2.1 — Cibler le sujet :

Trop de candidats semblent encore ne voir dans le sujet qu'une vague incitation, ou une simple suggestion thématique — avec ce résultat de ne proposer *in fine*, en fait de dissertation, qu'une rhapsodie de généralités sur le thème, ici la nature, éventuellement spécifié de manière plus ou moins explicite « nature et art ». Les correcteurs pouvant dans le pire des cas avoir le sentiment qu'on leur eût servi le même brouet quel qu'ait pu être le sujet.

Compte tenu de ce qui vient d'être rappelé, il devrait être évident qu'une copie oubliant de prendre en considération le préfixe « anti- », et qu'il soit précédé par l'article indéfini, est virtuellement hors sujet. Et qu'on ne saurait se satisfaire d'un propos plus ou moins décousu s'interrogeant plus ou moins opportunément, et de manière plus ou moins approfondie et informée, sur les rapports pouvant exister entre un « art » et une « nature » dont on ne s'essaierait jamais à proposer une analyse conceptuelle, ou dont on se bornerait à donner *in limine*, sur un mode parfaitement dogmatique, une définition plus ou moins claire — dont le développement, s'il méritait réellement ce nom, ne pourrait que révéler les limites.

Remarquer que l'expression « l'art », telle qu'employée dans le sujet, eût été à peu près intraduisible en latin ou en grec, comme le mot « artiste », eût pu aider à mettre en perspective la question posée. De même les correcteurs ne peuvent-ils que déplorer que seul un nombre très restreint de candidats ait songé à s'interroger sur le sens que pouvait revêtir l'expression « une anti-nature », sur ce qu'y impliquait le recours à l'indéfini plutôt qu'au défini, sur ce qu'eût impliqué la préférence du préfixe « contre- » au préfixe « anti- », etc. Expliquer n'est pas seulement faire apparaître ce qui est dans le pli, mais aussi, en révélant ce qui n'y est pas celé, ce qui fait a *contrario* sa spécificité.

Nous venons de le rappeler de manière générale : traiter le sujet n'est pas discourir sur le thème dont il ressortit, mais répondre à la question qu'il pose de façon implicite ou explicite : rien que la question, mais toute la question, dont le sens ne se réduit pas à la somme plus ou moins algébrique des diverses acceptions que comporte chacun des mots qui la constituent formellement. Ici aussi, la lettre tue, et c'est l'esprit qui vivifie...

2.2 — Traiter le sujet

Une appréciable partie des difficultés sur lesquelles ont achoppé les candidats, et par voie de conséquence des insuffisances de leurs copies, tient à ce qui n'est pas simplement un manque de culture, mais plus gravement à une cécité vis-à-vis de l'historicité des choses humaines.

À lire certaines copies (et ce genre d'aberration n'est hélas pas l'apanage des plus mauvaises), « l' » art, au singulier voire avec la majuscule, a de toute éternité eu des vues sur la nature. Certains candidats tiennent à l'évidence les peintres de Lascaux, de Cosquer ou de Chauvet pour des manières de Pissarro ou Sisley paléolithiques — quand ils ne voient pas dans les peintures rupestres une manière de proto papier-peint utilisé dans des grottes qu'ils paraissent croire avoir été des lieux d'habitation. Point n'est pourtant besoin de lire Leroi-Gourhan pour être sensible au faible « naturalisme » des peintures pariétales, surtout un siècle après Picasso et les promoteurs du primitivisme !

Dans cet ordre d'idée, il est frappant de constater qu'aucun candidat ou presque n'a été attentif au caractère sacré qu'a revêtu pendant la majeure partie de son histoire ce qu'on ne nomme « l'art », de manière générique, que depuis peu.

Et pourtant, ce avec quoi il pouvait alors entretenir des relations sous le nom de « nature » ne pouvait par là même avoir qu'un rapport assez lointain avec la « nature » chère aux amateurs de randonnées pédestres... Pendant la très longue période où peindre et sculpter visait avant tout à faire apparaître ce que le visible occulte, « pour suivre l'injonction si révélatrice de Plotin : “ouvrir les yeux de l'âme en fermant ceux du corps” » (René HUYGHE, *Dialogue avec le visible*, ch. II, II, Paris, Flammarion, 1993, p. 117), le peintre et le sculpteur ne se sont guère souciés de cette nature-là que comme d'un obstacle à surmonter : la stylisation géométrico-symbolique à laquelle s'applique le peintre d'icône (on renverra au beau livre d'Egon Sendler, *L'icône, image de l'invisible*, Desclée de Brouwer) inscrit clairement l'art de celui-ci dans l'horizon d'une anti-nature, si par ce mot de « nature » on désigne l'ensemble des créatures, à l'écart duquel la faute de la première d'entre elles, l'homme, a conduit le Créateur à se retirer. Quand on pense avec saint Paul qu'« aujourd'hui [...] nous voyons dans un miroir, d'une manière confuse » (SAINT PAUL, *1^{re} aux Corinthiens*, III, 13, v. 12, Paris, Club Français du Livre, 1965, p. 3603) — et selon Huizinga, « nulle vérité n'était plus présente à l'esprit médiéval que la parole de saint Paul aux Corinthiens » (Johann HUIZINGA, *L'automne du Moyen Âge*, trad. de J. Bastin, Paris, Payot, 1958) —, cette nature-là est avant tout un cryptogramme :

« *Omnis mundi creatura*

Quasi liber et pictura

Nobis est in speculum

[Toute créature du monde

Est pour nous comme un livre,

Une peinture en un miroir]. » (ALAIN DE LILLE, *De miseria mundi*, trad. Pascale Bourgain, Poésie lyrique latine, p. 118-121).

Et là où les Occidentaux de la Renaissance vont diagnostiquer et condamner l'incapacité de leurs prédécesseurs peintres et sculpteurs victimes de la barbarie « gothique » à figurer correctement la nature — et peut-être ne serait-il pas inopportun d'assortir en pareil cas le vocable de guillemets... —, il serait plus juste de reconnaître la volonté de voir et de montrer par-delà la nature sensible et son cryptogramme la vérité des choses.

Mais l'inventeur même de la perspective avec laquelle le tableau va devenir « fenêtre ouverte sur le monde » — pour reprendre la paraphrase un peu approximative qu'on donne généralement de la fameuse définition d'Alberti —, l'architecte Filippo Brunelleschi, tient l'artiste pour celui qui « voit [...] ce que cèle Nature en-dessous son manteau. » (Filippo BRUNELLESCHI, *Sonnet en réponse à Giovanni di Gherardo da Prato*, in *Brunelleschi 1377-1446*, Paris, École Nationale Supérieure des beaux-Arts, 1985, p. 150). Quant à Alberti, il lance au détour d'une phrase de ses *Livres de la Famille*, comme une évidence, « *la natura, cioè Iddio* », « la nature, c'est-à-dire Dieu » (Leon Battista ALBERTI, *Della famiglia*, L. II, De re uxoria, Torino, Einaudi, 1969, p. 163). Et Descartes lui-même, qui se voulut le promoteur d'une « philosophie pratique » grâce à laquelle nous pourrions « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » (DESCARTES, *Discours de la méthode*, VI^e partie, Œuvres, T. I, Paris, Garnier, 1967, p. 634-635), suivant la célèbre formule du *Discours*, n'écrit-il pas dans sa *Sixième méditation* : « Car par la nature, considérée en général, je n'entends maintenant autre chose que Dieu lui-même, ou bien l'ordre et la disposition que Dieu a établie dans les choses créées » (DESCARTES, *Méditations métaphysiques*, Méditation sixième, Œuvres, T. II, Paris, Garnier, 1967, p. 491) ?

Ces quelques indications suffiront nous l'espérons à montrer qu'il est dommage que les candidats n'aient pas eu l'idée d'envisager la question d'un éventuel statut d'anti-nature de l'art au regard de la dimension religieuse que celui-ci a comporté de manière dominante durant ce qui est la plus grande partie de son histoire : le désenchantement des arts n'est, comme celui du monde dont il apparaît coextensif, qu'un processus très récent, et qu'on ne saurait tenir pour universel et définitif — une certaine écologie étant là pour nous montrer que nous n'en avons peut-être pas encore fini avec cette sacrée nature...

Nous avons été régulièrement confrontés aux raisins de Zeuxis — plus longuement évoqués par Plin l'Ancien (*Sur la peinture, Histoires naturelles*, L. XXXV, § XXXVI, Paris, Belles-Lettres, Classiques en poche, pp. 59-61), qu'à l'évidence on ignore, que par Platon, notons-le. Des raisins dont l'analyse eût gagné à être menée parallèlement à celle de leur grand concurrent, le bien peu « naturel » rideau de Parrhasios (ibid.), surtout au regard de la victoire qu'il valut à ce dernier dans sa compétition avec Zeuxis... Zeuxis, dont la Junon Lacinienne peinte pour les Agrigentins s'est parfois métamorphosée en Vénus, et à laquelle on a bien moins pensé qu'à l'Aphrodite de Praxitèle, dont les déboires qu'elle valut à son modèle, la belle Phrynée, accusée d'impiété devant l'Aréopage, eût pu aider à réfléchir sur ce que les Grecs mettaient sous le nom de *mimésis*, où certains candidats paraissent ne voir qu'un art de la reproduction, oublieux de la parole d'Aristote suivant laquelle « de manière générale, l'art ou bien exécute ce que la nature est impuissante à effectuer, ou bien l'imité » (ARISTOTE, *Physique*, L. II, 199a 16-18, Paris, Belles-Lettres, p. 77) — formule face à laquelle on ne saurait être trop attentif à l'ordre des termes, qui confirme que ce sujet est de ceux sur lequel le Stagirite se sépare le plus radicalement de son maître Platon (auquel certains candidats ont pourtant attribué certaines des analyses qu'il développe dans sa *Poétique*...). Il n'est pas inintéressant d'observer que lorsqu'ils reprendront à leur compte la doctrine antique de la *mimésis*, les Italiens de la Renaissance et de l'Âge Classique distingueront « *imitare* » et « *ritrarre* » : car « *imitare* » ne signifie pas reproduire à l'identique, qui se dit « *ritrarre* » — d'où dérive « *ritratto* », le portrait, que le français orthographia parfois « pourtraict », car il figurait « traict pour traict ». Orfèvre, sculpteur et auteur d'un *Traité des proportions* (1567) « Vincenzo Danti — rappelle Panofsky — distingue expressément l'acte de "portraiture" [*ritrarre*], qui reproduit la réalité telle qu'on la voit, de l'acte d' "imiter" [*imitare*] qui la reproduit telle qu'on devrait la voir ; il cherche même en accentuant l'opposition des deux procédés, à séparer nettement les domaines respectifs auxquels ils s'appliquent ; car pour lui le procédé du "portraiture" [*ritrarre*] suffit à représenter les choses qui sont déjà belles par elles-mêmes, tandis qu'il lui faut recourir à celui de l' "imiter" [*imitare*] pour représenter celles qui sont défectueuses. » (Erwin PANOFSKY, *Idea - Contribution à l'histoire du concept de l'ancienne théorie de l'art*, ch. IV, Paris, Tel Gallimard, 1989, p. 101). Là encore, une anti-nature pourrait n'être pas loin...

Sans négliger une nature identifiée à la réalité sensible, le cas échéant limitée à la part de celle-ci que l'activité humaine a pu laisser vierge, ou ne transformer qu'en l'aménageant (ou en la ménageant, eût-on dit du côté de la Forêt Noire), certains candidats ont également songé soit à la nature spécifiée comme « humaine », soit à la nature envisagée comme « complexion, [...] tempérament de chaque individu » (Littré, § 15), envisageant alors l'art dans la dimension qu'il comporte de travail sur soi, coextensif au travail de l'œuvre, voire susceptible de constituer cette dernière — et l'adage « *ogni dipintore dipinge se* », attribué par Politien à Cosme l'Ancien de Médicis, mais qui revient plus que probablement à Brunelleschi, eût pu inviter à soupçonner qu'on n'a pas attendu le *body-art* pour repérer cette articulation. On a pu alors songer très judicieusement au Diderot du *Paradoxe du comédien*, au théâtre et plus généralement à toutes les pratiques artistiques où la personne de l'artiste constitue le premier matériau et l'objet de celui-ci. Mais il est dommage que peu de candidats aient dans un registre voisin songé au dandysme, et moins encore à la *sprezzatura* (Alain Pons propose de traduire par « désinvolture ») qui « cache l'art et qui montre que ce que l'on a fait et dit est venu sans peine et presque sans y penser » (Baldassare CASTIGLIONE, *Le livre du courtisan*, L. I, Paris, GF Flammarion, trad. Alain Pons, 1991, p. 54) : cette *sprezzatura* en laquelle Baldassare Castiglione voyait le contraire de l'affectation, et l'apanage du courtisan accompli, développant une intuition d'Alberti, qui parlant de lui à la troisième personne, dans sa *Vita*, écrit : « il disait qu'en toutes choses mais particulièrement en trois circonstances, il fallait déployer un art parfait — mais à l'art ajouter l'art, afin que rien, n'y semble fait avec art : quand on marche en ville, quand on se déplace à cheval, quand on parle. » (Leon Battista ALBERTI, *La vie de L. B. Alberti par lui-même*, trad. Dan Arbi, Paris, Édition Rue d'Ulm, 2011, p. 139). L'art de la *sprezzatura* eût pu offrir un remarquable exemple d'art se constituant en anti-nature, dans une logique qui sous-tend d'ailleurs tout le Maniérisme, curieusement réduit à la portion congrue par les candidats.

Les exemples artistiques et les références philosophiques empruntés aux périodes plus récentes ont été en général exploités de manière moins schématique ou simpliste que ceux recherchés dans les périodes antérieures, et témoignent en général d'une expérience plus directe de la part des candidats, rarissimes étant heureusement ceux qui pérorèrent doctement sur des œuvres dont ils n'ont à l'évidence qu'une connaissance par ouï-dire, et à l'évidence handicapée de surcroît par une acuité auditive défaillante. On en peut cependant que se féliciter de voir un nombre appréciable de candidats témoigner qu'ils sont conscients de ce que l'art ne se réduit à ce qui se pratique sous ce nom depuis les dernières décennies du XX^e siècle, l'un des caractères les plus constants de l'art, depuis qu'il se donne ce nom, étant la conscience de son historicité et la volonté de la revendiquer et de la travailler. Et s'efforcer, même si ce peut être plus ou moins adroitement, à lier leur connaissance de l'art ancien à celle de l'art contemporain, « dans la perspective d'une problématisation au plein sens esthétique », pour rendre une expression du rapport de l'an dernier. On se félicitera de même d'avoir trouvé moins de copies indexant l'intérêt et l'importance esthétique de telle œuvre ou de telle pratique artistique à son écho médiatique.

Les qualités comme les défauts qu'on a pu rapidement pointer ci-dessus confirment s'il en était besoin combien la réussite de l'épreuve est conditionnée par une préparation assidue. Celle-ci passe à la fois par le suivi des cours des cours de philosophie de l'art dans le cursus des arts appliqués, par la lecture directe des œuvres philosophiques proposées, et par une expérience autant que possible sensible et directe des œuvres d'art elle-même ; mais elle ne saurait faire l'économie d'un entraînement non moins assidu à la dissertation, dont la pratique ne s'improvise pas mais demande un considérable effort de réflexion et de construction des idées.

Les résultats pour l'épreuve écrite d'esthétique :

Les notes sur 20 vont de 2 à 16. 19 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

Note / 20	0 ≤ n < 4	4 ≤ n < 8	8 ≤ n < 12	12 ≤ n < 16	16 ≤ n < 20	total	moyenne
effectifs	4	31	19	13	1	68*	7,93

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admissibles : 10,77

ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE DE L'ART ET DES TECHNIQUES

DÉFINITION DE L'ÉPREUVE

(Annexe de l'arrêté du 10 juillet 2000 paru au JO 29 juillet 2000 ; BO n°30 du 31 août 2000)

Un programme détermine tous les trois ans les questions sur lesquelles porte cette épreuve. L'une d'elles concerne le xx^e siècle, l'autre une période antérieure.

(durée : quatre heures ; coefficient 1)

Rapport coordonné par Marielle MATTHIEU

Membres de la Commission :

Olivier ASSOULY, Pierre-Yves BALUT, Florence JAMET- PINKIEWICZ, Marielle MATTHIEU

Sujet

“Comment l'inspiration des pays lointains, des époques révolues et des milieux étrangers a-t-elle suscité de nouvelles créations en Europe du xvii^e au xix^e siècle ?”.

Le sujet d'histoire des arts et des techniques 2011 était formulé sous forme de question : “comment l'inspiration des pays lointains, des époques révolues et des milieux étrangers a-t-elle suscité de nouvelles créations en Europe du xvii^e au xix^e siècle ?”. Le candidat devait honorer cette question en quatre heures, considérant trois siècles de création en arts appliqués.

Il va de soi qu'une analyse de la question était nécessaire. Ainsi, le candidat pouvait constater que la question contenait une assertion. Il est dit en effet que les influences étrangères, les époques révolues et les pays lointains génèrent des nouvelles créations en Europe du xvii^e au xix^e siècle. Le sujet prenait la peine de faire cette distinction entre les époques révolues (l'antiquité, l'Égypte ancienne par exemple) et les pays lointains, signalant des influences de sources et de natures différentes. Il restait à les définir de manière plus précise, les liens entre l'exotisme et la redécouverte de l'Antiquité méritant notamment d'être éclaircis.

Hélas, l'introduction était trop rarement l'occasion d'une analyse des termes et des enjeux de la question posée, le plus souvent tout juste répétée ou maladroitement pastichée. Trop souvent les candidats ont réduit la question posée dans le sujet, ou bien lui ont substitué une autre question. Le jury insiste donc sur le *rôle fondamental de l'introduction* qui doit montrer d'emblée que les termes du sujet ont été pesés. D'une copie d'histoire de l'art, doit émerger une ou plusieurs "problématiques", ceci à partir de ce qui "fait problème" dans le sujet : il s'agit, préalablement à la rédaction, de questionner le sujet, y compris, dans le cas du sujet 2011, la question posée. Ainsi en général et en fonction du sujet, l'introduction saisit-elle les enjeux essentiels, délimite le champ traité, définit éventuellement les termes discutables et indique les directions que va prendre la réflexion.

Il appartenait au candidat, pour répondre à la question posée, d'explicitier les pratiques créatives nouvelles, au regard des influences qui les font évoluer, muter, se transformer. Le candidat ne pouvait se contenter d'expliquer les conditions d'émergence de nouvelles créations, ni exclusivement leurs circonstances historiques et il devait prendre garde à ne pas diluer la démonstration dans des récits de voyages et la liste des importations en matières premières, des objets, ou des motifs ; par contre, les modalités et les mécanismes d'intégration de ces éléments, matières à production, devaient être mis en lumière. Des exemples issus des arts appliqués devaient contribuer à éclairer les registres d'influence, qui ne sont pas les mêmes selon les sources influentes, selon les secteurs techniques, selon les démarches créatives propres aux créateurs et fabricants et selon les exigences du marché,

dictées en partie par les modes, par exemple. Il était important de distinguer ce qui relevait d'une création/ influence relative aux "images" et aux styles, de ce qui relevait des matériaux, des techniques, et des procédés de mise en œuvre et de réalisation.

Ainsi, encore moins qu'en 2010, le sujet 2011 n'appelait une approche chronologique à moins que cette chronologie soit soumise à une démonstration. Il n'appelait pas davantage un discours exclusif sur l'économie ou les conditions des échanges et rapports de pouvoir entre nation et l'expression des formes de leur pouvoir. Il s'agissait d'aborder le problème de la création, quand elle s'inspire d'un référent, en l'occurrence ici, "exotique". Le jury signale que cette question est cruciale pour des futurs pédagogues en arts, aucun candidat ne l'ayant d'ailleurs remarqué : le sujet, en portant sur le "comment", exigeait de questionner les processus créatifs, c'est à dire les mécanismes susceptibles d'engendrer de nouvelles créations.

Le jury a constaté l'absence de réflexion d'une grande majorité des candidats. Il a constaté par ailleurs que nombre de candidats s'est laissé déborder par des questions périphériques, faute d'avoir analysé la question posée et de traiter le texte en conséquence. Les savoirs ne sont pas suffisamment hiérarchisés et les connaissances ne sont pas annexées à la démonstration, pour soutenir et étayer le propos, entraînant un débat d'idées, ce qui constitue une qualité primordiale pour l'enseignant. Au lieu de cela, croyant bien faire, nombreux sont les candidats qui cherchent scolairement à répéter les cours dont ils ont bénéficié, ou les exemples appris par cœur, analysant parfois la période proposée comme une somme d'évolutions.

Des candidats ont su poser la question de la délocalisation, via le déracinement des objets importés, l'intérêt de la collecte, de la collection, le risque du sens perdu des modèles originaux. D'autres ont explicité le rôle des relevés, la valeur des transpositions, les raisons des imitations partielles. Certains ont abordé la question ethnologique de la dénaturation et de la transgression des modèles d'origine, en soulignant les limites de l'influence (qui ne signifie pas copie, ni imitation). Le jury s'attendait à ce que soient examinées les notions d'interprétation, de traduction, mais aussi d'appropriation, d'intégration, de plaquage, d'adaptation. Ainsi, l'adaptation des modèles étrangers, ou bien la modification de modèles français, pouvaient être commentées au regard des techniques, du goût européen, de ses savoir-faire, ou des ambitions économiques de l'époque. Un candidat a par exemple retourné la question, en conclusion, évoquant les influences possibles de l'Europe vers les pays étrangers. À l'heure où le luxe français tout comme les cursus de formation constituent un patrimoine qui s'exporte, se copie et suscite des échanges, cette ouverture était effectivement possible.

Plutôt que les formes modestes du quotidien, ce sont les ouvrages d'exception, qui sont considérés comme des moteurs de recherche, sources de stimulation créative, d'audace stylistique, ou de trouvailles techniques. Or aucun candidat n'aborde la question des brevets et des droits d'auteur qui apparaît pourtant au XIX^e siècle. Le jury souligne donc pour finir qu'aucun candidat n'évalue vraiment l'investissement technologique et le temps nécessaires à l'invention de nouveaux procédés, alors que l'histoire des techniques de production (et par conséquent de reproduction) est incluse dans la discipline.

Les conclusions sont souvent très décevantes, constituant tout juste des synthèses ou des ouvertures générales au lieu d'ouvrir le propos, risquant des points de vue ou des angles d'attaque plus personnels par exemple. Elles répètent souvent les contenus du texte et sont dénuées de perspectives. Une hauteur de vue est indispensable.

Les résultats pour l'épreuve écrite d'histoire de l'art et des techniques

Les notes sur 20 vont de 0,5 à 14. 24 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

Note / 20	0 ≤ n < 4	4 ≤ n < 8	8 ≤ n < 12	12 ≤ n < 16	16 ≤ n < 20	total	moyenne
effectifs	9	25	23	11	0	68*	7,76

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admissibles : 10,45

ÉPREUVE PRATIQUE D'INVESTIGATION ET DE RECHERCHE APPLIQUÉE

DÉFINITION DE L'ÉPREUVE

(Annexe de l'arrêté du 10 juillet 2000 paru au JO du 29 juillet 2000 ; BO n° 30 du 31 août 2000)

À partir d'une documentation visuelle et d'un sujet à consignes précises, le candidat est invité à faire la démonstration :

- de sa maîtrise à engager une démarche d'investigation à partir de l'analyse et de l'exploitation d'une documentation visuelle imposée,
- de sa capacité à s'appropriier des données pour positionner une problématique,
- de sa capacité à communiquer parti pris et démarches à l'aide de moyens graphiques, plastiques et des modes appropriés nécessaires.

(durée : douze heures ; coefficient 3)

Rapport coordonné par Anne-Valérie GASC

Membres de la Commission :

Éric BOISSEAU, Mathieu BUARD, Éric DUBOIS,
Anne-Valérie GASC, Clémence MERGY

Sujet

Phase 1.

En confrontant les documents fournis, vous procéderez à une analyse ouverte et dialectique, non descriptive et linéaire. Vous ferez émerger les axes de réflexion engagés en vue d'identifier des problématiques spécifiques aux champs du design et des métiers d'art.

4 planches format A3 maximum, numérotées.

Phase 2.

Vous vous appuyerez sur les problématiques énoncées pour développer une démarche de recherche articulée à l'analyse et témoignant de votre engagement dans le champ du design.

4 planches format A3 maximum, numérotées.

Vos planches se composeront de croquis explicites accompagnés de textes brefs et qualifiants.

Documents :

- Daniel AUBERT, *16 month worth of drawing exercices in Microsoft Excel*, livre, 2006.
- Min-Kyu CHOI, *Foldable UK plug*, 2009.
- Katerina JEBB, *Portrait de Tilda Swinton en foulard Givenchy*, réédition de 1953, 2005.
- Antony GORMLEY, *Field*, 40 000 éléments de terre, 1993-2001.

Les supports autorisés sont uniquement ceux mis à la disposition du candidat par le centre d'examen.

Les candidats ne sont pas autorisés à détenir ni à utiliser de document.

Toutes les techniques d'expression et de traduction sont autorisées à l'exception des produits à séchage lent, des produits toxiques et de tous matériaux ou documents préfabriqués.

COMPARER L'INCOMPARABLE

Loin d'être envisagé comme le rapprochement thématique ou formel d'objets transversaux aux domaines de la création, il s'agissait, pour cette session, d'unir quatre productions singulières afin de créer d'emblée les conditions d'une polémique fructueuse. Il ne s'agissait donc pas de faire état de liens de parentés qui viendraient légitimer le rapprochement de ces œuvres mais, à l'inverse, de faire apparaître leurs différences, leur évidente discordance, leur profonde étrangeté. Autrement dit, loin d'identifier ce qui rapproche ces documents ou de procéder à une analyse analogique, l'objectif d'une telle proposition de travail était de provoquer spontanément chez le candidat une analyse dialectique qui viendrait tirer parti de ce qui distingue, dissocie voire oppose des références entre elles. Pour autant, les œuvres choisies se faisaient écho autrement, comme par grésillement ou résonance... Vibration dont il était attendu que le candidat soit le sismographe.

Les documents en ce sens étaient volontairement radicaux, austères et silencieux : chacun clairement représentatif d'un domaine spécifique des arts appliqués ou des arts et faisant état d'un parti-pris conceptuel, plastique ou fonctionnel aisément identifiable et non réductible à une ou plusieurs thématiques globales ; chacun relevant d'une « sévérité » plastique peu propice à la description et à la représentation illustrative, austérité favorable au dessin processuel et principiel. Chacun se taisant, humblement, pour laisser place à l'appropriation culturelle et graphique du candidat dès lors « condamné » à prendre la parole et bavarder, au sens généreux et productif du terme.

C'était donc faire le triple pari d'une divergence thématique des œuvres comme condition sine qua non de la capacité à questionner et problématiser des candidats, de l'austérité visuelle des documents comme garantie de leur nécessité à dessiner et de l'apparent silence de ces images comme support à la prodigalité, notamment culturelle, des dossiers.

L'ANALYSE COMME MÉTHODE D'INVENTION

Plutôt que de forcer et de réduire à du commun, il était donc attendu ici que soit mise à jour et accompagnée la polysémie des documents. L'énoncé du sujet avait d'ailleurs été reformulé à cette occasion : Est demandé en phase 1 « une analyse ouverte et dialectique, non descriptive et linéaire » dont la pire approche pourrait être incarnée par la pratique de l'anadiplose (marabout – bout de ficelle – selle de cheval...).

Cette année encore l'imposition faite aux documents de « grilles d'analyse universelles » permet seulement au candidat, dans le meilleur des cas, de sécuriser une forme de réponse scolaire empêchant hélas tout dépassement du sujet et, dans le pire des cas, de faire état d'une pensée généraliste et convenue vidant définitivement le sujet de tout potentiel. « L'espace », « l'objet », « l'époque », « les règles », « la technique »... Ne sont pas des axes d'analyse mais des données préalables et inhérentes à nos domaines. « L'unique et le multiple », « l'unité et la série », « la partie et le tout », « la masse et l'individualité »... Sont des axes d'analyse thématiques conformistes non problématisés. « De la narration mimétique aux scénarios de manipulation », « délimiter pour susciter l'immensité », « du temps calendaire au temps processuel »... Sont des axes d'analyse dialectique qualifiés, spécifiques aux questions que soulève le sujet.

De la même manière, la sollicitation de productions existantes se fait globalement sans conviction ni précision. Faut-il rappeler que la référence n'est pas un alibi ou la validation indiscutable de l'émergence d'une idée ? Elle est un argument qui, en ce sens, se travaille, s'interroge et s'articule graphiquement avec la réflexion intuitive et vivante du candidat. Il ne s'agit donc pas d'être rempli d'un savoir que l'on veut restituer coûte que coûte mais de l'évaluation de la nécessité et de la fertilité d'un éclairage apporté à une nouvelle piste de réflexion. Dans cette optique, tout exemple peut être également envisagé à titre de contre-exemple. Et rares sont les candidats qui ouvrent, approfondissent ou remettent en question leur argumentaire et l'utilité même d'éléments extérieurs convoqués.

La difficulté consiste donc à simultanément ouvrir la réflexion en la précisant : L'envergure d'une pensée n'est pas assimilable à l'exercice de la généralité. En vue de déployer l'amplitude de son analyse sans la noyer de banalités, l'écart des angles d'attaque portés aux documents est une aide précieuse qui met en jeu la démarche qui a généré l'objet (son histoire, son sens...), l'objet en soi (son usage, sa forme, sa technicité...) et l'objet représenté (son image, sa mise en scène...). L'attention portée à la dimension invisible des documents est donc fondamentale. À titre d'exemple, le statut d'œuvre d'art contemporaine de l'installation *Field* d'Antony Gormley a été, si ce n'est investi, pas même nommé : la confrontation à l'œuvre relève d'enjeux émotionnels non réductibles à

une description spatiale, formelle ou technique. La dimension d'aura, propre à distinguer une œuvre d'un produit, émergente dans le *Portrait de Tilda Swinton* de Katerina Jebb également, demeure inexplorée.

LA SYNTHÈSE COMME INAUGURATION D'UNE POSTURE

Soyons clairs : une synthèse n'est pas synonyme d'un résumé de la phase 1. Elle a été cette année une étape simplificatrice qui, loin de permettre au candidat de rebondir, réduit son propos, là encore, à quelques généralités. La synthèse est, à l'inverse, le moment inaugural d'un choix : celui de l'identification du ou des problèmes singuliers soulevés par la confrontation des documents. « Comparer l'incomparable » aurait dû ici donner lieu à un exercice de la pensée plus souple, plus ouvert, voire plus visionnaire... Quitte à extrapoler vers des désirs... De sorte à passer de l'Objet à la Posture.

Cette étape d'articulation doit donc permettre au candidat de produire un certain nombre de réflexions sur le sens des objets en tant que signes d'une époque, d'un courant, d'une aspiration. En ce sens, la problématisation doit favoriser le questionnement par le POURQUOI (le sens déduit de la phase 1) plutôt que celui déterminé par le COMMENT (les moyens, interrogés ensuite en phase 2). Autrement dit, il s'agit ici de positionner non pas le projet mais soi, c'est-à-dire de situer son action (dans quelle société, à quel moment, selon quelle nature prospective j'agis...).

LA RECHERCHE COMME ENGAGEMENT CIRCONSTANCIÉ

À ce stade du travail, l'épuisement de la majorité des candidats est manifeste : plutôt qu'une stratégie féconde qui consisterait à identifier des territoires d'action autour d'une seule question clairement posée (la contextualisation d'une réflexion théorique — « Le potentiel fictionnel de variables du design graphique » par exemple —), certains s'exténuent à accumuler de fausses réponses à de faux cahiers des charges (via la localisation d'un projet — « Requalification du quartier du Commerce à Nantes par l'implantation de kiosques à journaux » —). Le catalogue de fausses bonnes idées qui en découle sonne indiscutablement faux et est, de fait, une approche à exclure. Il faut donc ici ne pas confondre la notion de territoire, c'est-à-dire l'inscription d'un problème dans un champ d'intervention identifié, et la géographie, étude de la surface du monde...

À regret, force est de constater que la référence disparaît complètement de cette deuxième partie comme si la praticité d'une démarche de projet pouvait se faire sans mise en résonance culturelle... La référence est un outil de balisage qui permet de se mesurer à l'existant dans la création de sorte à non seulement ne pas réinventer les vraies bonnes idées déjà là mais aussi et surtout s'en servir pour se positionner de manière critique. Faute d'une réelle démarche de recherche, beaucoup de candidats ont compilé des propositions convenues, déjà explorées et parfois même déjà obsolètes... La conception d'« Antennes Jeunes » à Paris par exemple (structures d'accueil et d'information pour les jeunes), se fait sans aucune analyse de ce qui fait accueil (un lieu ou une personne ?) ni à quels types d'espaces existants cela peut correspondre ou pas (les accueils diversifiés de la Poste, d'une banque, de l'hôpital...). De la même manière, « un espace numérique d'expression libre dans la ville » s'envisage sans jamais être mis en perspective avec la pratique du graffiti, ni questionner le rapport entre message privé et espace public, ni réfléchir à l'entrave qui est faite à la dimension transgressive de cette pratique, déjà existante au demeurant. Comme ce rapport rappelle en première partie que l'analyse est créative, il faut ici remémorer que la démarche créative est analytique : L'un est toujours constitutif de l'autre et cette épreuve les articule comme deux vases communicants qui, au lieu de s'équilibrer au fur et à mesure de la réflexion, s'inverseraient l'un l'autre. Il s'agit donc bien d'une démarche créative globale et articulée qui doit être à l'œuvre : une investigation. Les candidats sont invités à consulter la définition de ce terme.

Enfin, les copies qui parodient l'épreuve en calquant des pistes de projet préétablies au moment où s'évalue la capacité créative du candidat à dépasser le sujet sont toujours regrettables (le jury a relevé six copies qui traitent du design funéraire par exemple). Cela manifeste d'une absence totale de prise de risque et d'engagement (non synonyme au traitement de questions politiques trop ambitieuses et mal adaptées à ce contexte de travail) qui vide l'épreuve de ses enjeux : en lieu et place de ce qui devrait ouvrir le travail sur de réelles perspectives, le jury est ramené au « ras des pâquerettes ». Une démarche d'invention découle naturellement d'une analyse problématisée car « les Idées sont essentiellement "problématiques". Inversement, les problèmes sont les Idées elles-mêmes. » (Gilles Deleuze, « Synthèse idéale de la différence » in *Différence et Répétition*, 1968). Cette année, un seul dossier s'approprie réellement une problématique jusqu'au bout, travaille à

sa formulation, en identifie les enjeux et dessine les contours de son territoire d'action de sorte à maintenir une exigence intellectuelle du début jusqu'à la fin, sans faillir ni généraliser. Loin de proposer des solutions (ce qui n'est pas l'enjeu de cette deuxième phase), le candidat définit la question qu'il pose, le contexte dans lequel il intervient, les relations dont il a besoin pour penser concrètement les conditions d'émergence d'un projet.

LE SYNDROME DE LA BOÎTE À OUTILS

Pour finir, le jury souhaite rappeler l'objectif fondamental de cette épreuve : faire état de la structuration d'une pensée exploitée au titre d'une capacité d'invention. Il s'avère qu'un nouveau profil de réponse à cette épreuve pratique semble se faire jour. Celui d'une attitude tautologique qui consiste à détourner la dimension créative et exploratoire de l'épreuve au profit d'une seule manifestation méthodologique et pédagogique. C'est le syndrome de « l'analyse de l'analyse » autrement appelé par un des candidats celui de la fabrication d'une « boîte à outils ». Cette construction intellectuelle et graphique fait état d'une théorie pratique du projet astucieuse mais non sagace car elle n'entre jamais de plain-pied dans la mise en œuvre d'une émergence. Une approche méthodologique qui vient décortiquer l'analyse et l'analyse de cette même pensée entrain de se faire, si elle a l'avantage de faire la démonstration convaincante d'une méthodologie de projet implacable, conduit inmanquablement à des impasses créatives. Cette année, le jury, clairvoyant, a décelé en cette approche des compétences indispensables pour la suite et, bienveillant, a laissé le bénéfice du doute à ces quelques candidats dont le potentiel pratique sera peut-être mis à l'épreuve en projet mais souhaite formaliser dès à présent un avertissement : il ne doit pas s'agir d'une nouvelle tactique d'évitement qui fait apparaître un potentiel créatif sans le mettre réellement en acte.

« Il ne s'agit pas d'arranger les choses. (...) Il faut que les choses vous dérangent. »
Francis Ponge, « Tentative orale » [1947], in « Méthodes » [1961], in *Œuvres Complètes*, Tome I, La Pléiade,
Gallimard, NRF, 1999, p. 658-659.

Les résultats pour l'épreuve pratique d'investigation et de recherche appliquée :

Les notes sur 20 vont de 0,5 à 17. 10 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total 68 *	moyenne 5,61
effectifs	26	24	12	5	1		

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admissibles : 9,81

B - ÉPREUVES D'ADMISSION

ÉPREUVE DE CONCEPTION ET D'ÉLABORATION D'UN PROJET EN ARTS APPLIQUÉS

DÉFINITION DE L'ÉPREUVE

(Annexe de l'arrêté du 10 juillet 2000 paru au JO du 29 juillet 2000; BO n° 30 du 31 août 2000)

À partir d'une situation, d'un problème ou d'un cahier des charges et de consignes précises, le candidat est invité à initier et développer un programme de stylisme prenant en compte toutes les composantes d'un projet, notamment fonctionnelles, techniques, esthétiques, socio-économiques, éthiques et sémantiques.

Déroulement de l'épreuve :

A. recherche d'une série d'esquisses.

(Durée : six heures)

B. développement du projet en deux journées de huit heures.

C. présentation et justification par le candidat de son travail et de ses choix ; discussion avec le jury.

(Durée totale : trente minutes)

Coefficient pour l'ensemble de l'épreuve : 6.

Rapport coordonné par Anne-Cécile SONNTAG

Membres de la Commission :

**Thierry BARON, Jean-Pierre BOUANHA, Erwan BOUROULLEC,
Christine COLIN, Gaëtan NOCQ, Sophie RECHNER, Anne-Cécile SONNTAG, Pascal TRUTIN**

Sujet

Sujet 1 :

« Le designer est un inventeur de scénarios et de stratégies. Ainsi, le projet doit s'exercer sur les territoires de l'imaginaire, créer de nouveaux récits, de nouvelles fictions, qui viendront augmenter l'épaisseur du réel. »
Andrea BRANZI, la casa Calda, Ed. de l'Equerre, 1985.

Sujet 2 :

« Si un paysage existe, il n'y a rien à faire si ce n'est se glisser délicatement dedans. Face à la mer, regarde la mer. S'il n'est pas là, on peut ajouter, avec finesse, un filtre qui change le regard et crée l'extraordinaire. La règle : après doit toujours être mieux qu'avant. »
LACATON et VASSAL, Ed. HXX/ cité de l'architecture et du patrimoine, 2009.

Sujet 3 :

En design, la question du bien-être est-elle aujourd'hui obsolète ?

Le candidat traitera au choix l'un des Trois sujets

PARTIE A : RECHERCHE D'UNE SERIE D'ESQUISSES (8 planches A3 maximum)

À partir de l'analyse de la citation et des enjeux qu'elle suppose, vous définirez une problématique qui s'inscrit dans les arts appliqués. Vous dégagerez un ou des contextes d'étude, vous élaborerez un programme définissant des objectifs et vous proposerez des pistes de recherche.

PARTIE B : DEVELOPPEMENT DU PROJET (8 planches A2 maximum)

Vous développerez un projet en l'argumentant, dans le cadre du contexte défini et en lien avec la problématique.

Le dossier (regroupant la partie A et la partie B) sera composé d'esquisses, de schémas, de croquis et de textes courts mettant en évidence la démarche, les hypothèses envisagées ainsi que le projet proposé.

Les supports autorisés sont uniquement ceux mis à la disposition du candidat par le centre d'examen.

Les candidats ne sont pas autorisés à détenir ni à utiliser de document.

Toutes les techniques d'expression et de traduction sont autorisées à l'exception des produits à séchage lent, des produits toxiques et de tous matériaux ou documents préfabriqués.

Cette année, trois sujets distincts ont été proposés aux candidats. Le premier sujet propose une citation d'Andrea Branzi qui invite le candidat à s'interroger sur le statut du designer, énoncé comme « inventeur » de récit fictionnel ancré dans le champ de l'imaginaire. Le second aborde, à travers une citation de Lacaton et Vassal, les conditions qui précèdent à l'émergence du paysage et de la possibilité, pour l'architecte, de s'inscrire en son sein. Une directive forte conclue la citation reposant sur l'affirmation que « l'après » est toujours mieux que « l'avant ». Enfin, le troisième sujet incite le candidat à s'interroger sur la question du bien-être et de son obsolescence possible.

Sur les 22 candidats présents lors de l'épreuve, 11 ont choisi le sujet 1, 9 ont choisi le sujet 2 et 2 d'entre eux ont choisi le sujet 3.

Si le choix du sujet par un candidat est motivé par sa culture propre à un domaine, son affinité avec des enjeux spécifiques à un territoire exploratoire, le jury remarque que dans la plupart des propositions les conditions qui déterminent à la fois les conditions d'existence de ce champ et par conséquent les fondements du projet, sont trop souvent absents de la phase d'analyse.

L'épreuve de conception et d'élaboration d'un projet en arts appliqués repose sur une démarche d'exploration qui s'appuie sur l'articulation de qualités réflexives, créatives et techniques. Ces qualités se déploient dans une méthodologie en 3temps :

1. un temps d'analyse (recherche d'une série d'esquisses, 6 heures) qui participe à énoncer les enjeux intrinsèques au sujet et qui débouche sur la définition d'une/des problématique(s). Cette question/ces questions ouvre(nt) des pistes de recherche qui se posent comme « fondations » du projet à développer.
2. la définition d'un contexte d'intervention qui circonscrit l'un des domaines du design (développement du projet, 2x 8 heures) dans lequel se déploie le programme soit, le projet énoncé point par point dans son ordre de résolution.
3. un temps de présentation orale (15 mn de présentation, 15 mn d'échange avec le jury) dans lequel le candidat présente sa démarche réflexive critique et créative.

Bien que ces trois étapes soient séparées dans le temps, il est impératif de les articuler entre elles. Le jury précise, à nouveau, que le temps qui sépare des différentes épreuves doit être mis à profit afin d'enrichir l'ensemble du processus réflexif et créatif. Pour le jury, il s'agit, dans le cadre de l'épreuve de projet, d'être en mesure d'évaluer la capacité du candidat à mener un projet de conception ET de CREATION impliquant, ainsi, sa capacité à mener le projet jusqu'à sa résolution formelle.

Le jury cherche à déceler et à évaluer des qualités requises et non négociables :

- Sa curiosité et sa culture dans le domaine spécifique des arts appliqués, conditionné par le sujet et choisi comme contexte d'implantation du projet.
- Sa capacité à enrichir sa réflexion au travers de l'articulation d'autres champs disciplinaires tels que la sociologie, l'esthétique, la politique, ...
- Ses aptitudes à explorer de façon dynamique toutes les hypothèses inhérentes au sujet, à déployer une certaine mobilité de la pensée dans la façon de le questionner et à manipuler, tout à la fois, concept et solution formelle.
- Sa maîtrise des outils de conception qui participent à rendre compte et à articuler avec pertinence les connaissances théoriques et les SAVOIR-FAIRE pratiques et techniques comme ACTEURS à part entière de la procédure de création.

- Sa maîtrise et la variété des outils d'expression qui participent à donner corps au projet. Ici, le jury déplore un usage hégémonique de l'outil textuel aux dépens d'autres modalités d'expression (schémas, plan, croquis, maquettes papier, etc.). Trop souvent, l'outil graphique devient une simple illustration du contenu rédactionnel.
- Ses qualités didactique et méthodologique dans l'étude du sujet et dans la mise en œuvre du projet qui participent à révéler une certaine prédisposition à l'enseignement.

En cela, le jury attend une articulation de l'ensemble de ces compétences au service d'un projet en phase avec son temps, réagissant ainsi à une réalité socio-économique contemporaine. Le jury relève que les meilleures réponses à cet exercice témoignent non seulement d'un ancrage dans l'actualité artistique et sociale mais aussi d'un véritable engagement personnel et d'un regard singulier et perspicace sur le monde contemporain.

I/ RECHERCHE D'UNE SÉRIE D'ESQUISSES

Ce temps de l'épreuve repose sur la capacité du candidat à analyser et à s'appropriier l'un des sujets proposés. Il s'agit, ici, de poser les fondations sur lesquelles reposent le projet, en s'attachant au contenu du sujet/de la citation. Bien que le jury ai relevé de réelles capacités analytiques dans les différentes propositions des candidats, il déplore pourtant une dérive presque constante dans l'appropriation abusive de la citation/question, soit dans l'adoption, sans temps d'analyse critique, de la citation comme postulat créatif.

L'analyse est souvent insuffisamment approfondie et référencée, mais est construite avec méthode. Les sujets proposés sont, trop souvent, saisis comme des « prétextes » ou lus comme des sujets « ouverts » ; de ce fait, les candidats ne s'engagent pas suffisamment dans une critique constructive. Le jury relève, particulièrement cette année, un phénomène général d'ÉVITEMENT quant aux enjeux intrinsèques aux sujets d'étude proposés. Le jury regrette que certains candidats « glissent » trop rapidement sur des notions fondatrices.

Sujet 1 : Citation d'Andrea Branzi

Le propos s'engage à la fois sur le terrain de la fiction, de l'utopie dans le design en soulignant les notions d'affectivité et de récit comme vecteur de création. Les candidats se sont saisis du propos d'Andrea Branzi sans distance critique, érigeant ainsi le propos du designer comme un postulat univoque, une vérité absolue. On ne fait émerger aucun élément participant à mettre en place une critique constructive :

- Conditions d'émergence de cette pensée au regard de l'époque (1985).
- Absence de références exemplaires qui seraient susceptibles de contredire le propos, d'exprimer un point de vue « dissident ».

Donc, le sujet a généré une dérive involontaire ou le candidat s'attache aux procédures de stratégies/scénarios ... et/ou s'attache de façon abusive à la notion d'imaginaire, de récit fictionnel. Trop souvent, les candidats ayant choisi ce sujet se sont, littéralement, « fondus » dans cette citation comme dans une « confortable » matrice créative.

Sujet 2 : Citation Lacaton & Vassal

Les architectes envisagent la création selon l'angle de la modestie et du retrait, voire de l'économie dans l'intervention du créateur. Le jury observe dans les différentes réponses, un évitement pur et simple des enjeux intrinsèques au paysage et ce, au profit de la notion de filtre. Ici, le sujet est traité de façon PARCELLAIRE et tend à aboutir à des réponses à la limite du hors sujet !

Sujet 3 : Sujet ouvert

Ce sujet se présente sous la forme d'une interrogation ce qui met le candidat dans l'obligation de se positionner (« oui » ou « non ») et d'argumenter son postulat. Elle invite le candidat à réfléchir sur des notions cardinales du design, le bien-être et la temporalité. Les réponses apportées sont, en général, plus pertinentes car plus circonscrites.

Cette tendance à la dérive se confirme, malheureusement, dans l'énoncé du programme du projet. Ainsi, les problématiques ne sont pas toujours clairement énoncées et l'énonciation des cadres d'intervention donne lieu à des glissements très importants, articulant les contextes de façon très/trop ARTIFICIELLE. Les candidats semblent, pour l'essentiel, plaquer à la réflexion et à l'analyse un cadre d'intervention et un projet préalablement choisis. Beaucoup de ces orientations, déroutantes et mal argumentées, ont été mal reçues par le jury. Dans

l'ensemble des sujets proposés à l'étude, le contexte d'inscription de la démarche réflexive et créative est clairement énoncé, il ne peut en aucun cas, faire l'objet d'une dérogation !

Malgré tout, le jury note un progrès dans la méthodologie de l'analyse qui se présente comme structurée, argumentée, parfois insuffisamment référencée mais rendant compte d'un cheminement de la pensée de façon lisible.

Le jury rappelle qu'il attend :

- Une analyse sémantique des termes fondateurs.
- Une articulation et une exploitation de références exemplaires qui participent à nourrir l'analyse dans son cheminement réflexif.
- Une mise en perspective des enjeux sociologiques, économiques, politiques, esthétiques et techniques inhérents au sujet.
- Une énonciation et examen des procédures créatives suscitées par le sujet choisi.
- L'émergence d'une/des problématique(s) qui fait/ont l'objet d'une/de plusieurs hypothèse(s) de résolution dans le cadre du projet.

II/ DÉVELOPPEMENT DU PROJET

L'articulation de l'analyse et du projet reste la phase cruciale de cette épreuve. Il s'agit de poser et de résoudre un problème dont la nature/le contexte soient crédibles et maîtrisable dans le cadre du temps imparti à l'épreuve. Trop souvent, la « matière » du projet semble artificielle, comme « rapportée », sans lien effectif, non seulement avec la phase d'analyse mais également avec les enjeux intrinsèques au(x) sujet(s).

Le jury constate deux types de dérives majoritaires :

- Projets qui s'attachent à RE-inventer l'existant, sans engagement, sans prise de risque et peu innovants.
- Projets démagogiques, trop ambitieux compte tenu du temps alloué à son développement. Cela donne lieu à des réponses superficielles et inabouties !

À ces deux cas de figure, le jury préférera des propositions plus modestes mais dont l'engagement et la singularité révèlent un positionnement fort dans le champ du design contemporain.

Le jury relève, également, un défaut récurrent dans les différentes propositions qui se concrétise dans un REFUS D'ENGAGER LA FORME ! Symptôme apparent que comporte de nombreux projets, celui de ne jamais envisager la technique/les technologies comme possibilités d'émergence et/ou possibilité de résolution de la forme. Crédibiliser le projet suppose que celui-ci soit articulé à des préoccupations contemporaines repérées, qu'il soit inscrit dans un champ de compétences maîtrisable par le candidat et connecté aux missions du designer. Le projet se pense de manière concrète et pragmatique, en réfléchissant à la légitimité de son existence, à sa faisabilité, à la pertinence de son implantation ou de sa diffusion, aux usagers visés, aux maîtres d'œuvre, aux partenaires, etc. trop souvent, le candidat se présente comme « maître d'œuvre » du concept, laissant le soin à un « autre », non identifié, de solutionner la forme. La phase de développement s'achève sur des hypothèses multiples, laissant la question de la forme irrésolue. La conception de service devient ainsi une solution trop systématiquement « échappatoire » aux contraintes du design. Bien sûr, cette épreuve est aussi le lieu d'une démonstration de compétences, mais celles-ci ne doivent pas interférer avec la logique interne du projet.

III/ L'ORAL

L'entretien oral, d'une durée totale de 30 mn, se décompose en deux phases successives de 15 mn chacune : tout d'abord celle de la présentation du dossier par le candidat, puis celle d'un échange avec le jury.

L'enjeu de cet oral est pluriel. Il permet de rendre plus explicite le projet et l'ensemble de la démarche au jury ; il permet également de faire preuve d'un recul critique en offrant la possibilité d'une remise en question de certaines options prises dans l'élaboration du projet. Il donne l'opportunité au candidat d'enrichir son projet de nouvelles perspectives ou de nouvelles précisions. Il vient expliciter, souligner ou développer certains aspects du dossier qui n'ont pas toujours été bien perçus ou compris par le jury lors de l'examen préalable du projet. Dans la plupart des cas, les oraux sont profitables aux candidats en cela qu'ils renseignent sur le potentiel du projet mais permettent également de convaincre de son bien fondé. A travers la qualité de son exposé, le candidat démontre que la vie du projet ne s'arrête pas à la fin de la partie écrite mais se poursuit jusqu'au moment de l'oral.

Le jury attend un discours préparé, structuré mais aussi fluide et vivant. Le candidat doit mettre en place une stratégie de présentation. En aucun cas, on ne peut privilégier l'analyse au détriment du développement du projet. On évitera également les discours descriptif suivant pas à pas le déroulement rédactionnel du dossier dont, faut-il le rappeler ?, le jury a déjà pris connaissance à ce stade du déroulement des épreuves.

Les plus belles PERFORMANCES sont, également, le lieu d'une rencontre avec des personnalités singulières qui s'affirment, tout autant à travers une aisance dans le maniement de la langue que dans les parti-pris créatifs déployés préalablement dans le projet.

Les questions du jury tendent à révéler :

- Une capacité à rebondir, à rester mobile dans le dialogue.
- Une ouverture d'esprit.
- Une capacité d'écoute et d'échange
- Une prédisposition à l'enseignement à travers la démonstration de ses qualités didactiques (esprit de synthèse, structuration du propos,....).
- Un engagement singulier.

Les résultats :

Répartition des notes pour l'épreuve de conception et d'élaboration d'un projet en arts appliqués

Les notes vont de 4 à 15 sur 20. 8 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	total	moyenne
effectifs	0	6	11	3	0		

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admis : 10,04

ÉPREUVE DE LEÇON

L'épreuve se déroule en deux parties : la première partie est notée sur 15 points, la seconde sur 5 points (durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et quinze minutes maximum [leçon : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum] ; coefficient : 3).

Leçon : conçue à l'intention d'élèves et d'étudiants des classes terminales et postbaccalauréat, elle inclut une réflexion sur les relations avec le monde professionnel et le partenariat, avec les institutions et acteurs des domaines artistiques, culturels et industriels, ainsi que sur les connaissances, capacités et attitudes définies dans le point 3 de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006 : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».

Une enveloppe tirée au sort par le candidat contient deux sujets proposés à partir de documents textuels ou visuels. Elle comporte une question relative à la compétence désignée ci-dessus. Le candidat choisit l'un des deux sujets et répond à la question.

Rapport coordonné par Pierre REMLINGER

Membres de la commission :

**Francis COUNIL, Mariette DUPONT, Frédéric GUERRIN, Laurent MAFFRE
Pierre REMLINGER, Éric TORTOCHOT, Éric VANDECASTEELE**

Sujets retenus par les candidats

Sujets textuels de type A

« *J'achète donc je suis.* »

Barbara KRUGER

« *Quelquefois, j'ai peint de mémoire, mais le plus souvent sur place, en réagissant à l'espace. Je n'ai fait aucune photo. J'ai pris un grand pinceau et j'ai réagi à l'espace.* »

David HOCKNEY, *Images*, Editions de la Martinière, Paris, 2004.

« *Les choses anciennes se rendent remarquables. Un fantastique est tapi là, dans le quotidien de la ville. C'est un revenant, qui hante désormais l'urbanisme.* »

Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, tome2 : Habiter, cuisiner, Gallimard, Folio essais, Paris, 1994.

« *Si les dimensions définissent un objet, c'est l'échelle qui détermine l'art.* »

Robert SMITHSON

« *Le designer doit voir, au moins d'un point de vue biologique, l'ensemble et le détail, l'immédiat et l'aboutissement.* »

Lazlo MOHOLY NAGY, *Art in industry* (proposition de traduction L'art dans l'industrie), in Arts et architecture, 1947, vol. 64.

« *Le sentiment de n'avoir plus une minute à soi vient de cette pulvérisation du temps qui est à l'opposé direct de la durée sans laquelle rien de consistant ne peut exister en cette vie.* »

Christian GODIN (philosophe), Extrait du *Petit lexique de la bêtise actuelle, exégèse des lieux communs aujourd'hui*, Editions du temps, Nantes, 2007.

« *Certes l'homogénéité a pu donner des merveilles ; mais elle ne répond plus à notre époque, à l'aléatoire et à l'occasion. Je dis : "l'harmonie ce sera la diversité".* »

« La recette est une affirmation, chiffrée ou non, qui permet d'arriver au résultat cherché. Le mécanisme en paraît relativement simple. Il s'agit en effet d'une accumulation d'observations concordantes dans un domaine donné, sans chercher pour autant les causes des faits observés. C'est un savoir de mémoire. »

Bertrand GILLE, *Essai sur la connaissance technique*, Histoire des techniques, Gallimard - La Pléiade, Paris, 1978.

« La faculté de bien me servir de mes moyens diminue lorsque leur nombre augmente. »

Robert BRESSON, *Notes sur le cinématographe*, Gallimard, Paris, 1975.

« Telle est la vertu du ready-made : établir une équivalence entre choisir et fabriquer, consommer et produire. »

Nicolas BOURRIAUD, *Postproduction*, Presses du réel, Paris, 2003.

« Le masque, le tatouage, le fard placent le corps dans un autre espace, ils le font entrer dans un lieu qui n'a pas de lieu directement dans le monde, ils font de ce corps un fragment d'espace imaginaire qui va communiquer avec l'univers des divinités ou avec l'univers d'autrui.. »

Michel FOUCAULT, *Le corps utopique, les hétérotopies*, Nouvelles Editions Lignes, Paris, 2009.

Documents iconiques de type B

- Jacques HERZOG et Pierre DE MEURON, *Vitra Haus* (proposition de traduction : La maison Vitra), Weil-am-Rhein, Allemagne, 2010.
- RESIGN (Andrea MAGNANI), *One divided by two* (proposition de traduction : Un divisé par deux).
DONUTS (collectif de graphistes Bruxellois), *Nouvelle identité visuelle de la Biennale de Lyon*. 2009-2010.
- John HABRAKEN, WOBO - *World bottle* (proposition de traduction Bouteille mondiale), 1963.
- Siren Elise WILHELMSEN, *Time Machine 365 - Knitting Clock* (proposition de traduction : Machine à remonter le temps 365 - Tricot d'horloge), 2010.
- STUDIO BLESS, BLESS n°22 : *Perpetual home motion machine / Transmitted privacy* (proposition de traduction : BLESS n°22 : Machine à mouvement perpétuel à domicile / Vie pivée transmise), 2004.
- Alain BUBLEX, *Plug-in-city (2000) - Houston evening* (proposition de traduction : Ville en extension (2000) - Houston le soir), 2005.
- Armin WAGNER & Liddy SCHEFFKNECHI, *Pop up*, sculpture en carton.
- Jürgen MAYER H., *Metropol Parasol*, Séville, 2005-2011.
- STUDIO B - C, Invitation à l'exposition «Objet(s) du numérique, design d'un nouveau monde industriel», Le Lieu du Design, 2011.
- Michael HANSMEYER, *Subdivided Columns - A New Order*, (proposition de traduction : Colonnes subdivisées - Un nouvel ordre), 2010.
- *Prothèse de gros orteil*, Egypte, musée du Caire, 600 av. J.-C.
- Saran YENPANYA, *Cheap Ass Elites* (proposition de traduction : Le cul à bas-prix des élites), 2011.
- Rachel WHITEREAD, *Place (Village)*, exposition «Psycho Building», Gallerie Hayward, Londres, 2008.
- Dennis OPPENHEIM, *Device To Root Out Evil* (proposition de traduction : Dispositif pour éradiquer le mal), Vancouver, Canada, 1997.
- Paul RENNER, *Futura*, Bauer Type Foundry, Francfort, 1927.
- Daniel WIDRIG, *Pathfinder* (proposition de traduction : Eclaireur), 2011.
- Nahoko KOYAMA & Alex GARNETT, *Screw-head Ashtray*, (proposition de traduction : Cendrier tête de vis), 2003.

- Sara FERRARI et Marcella FIORI, *Dining agenda* (proposition de traduction : Agenda pour le dîner), 2009.
- Iris VAN HERPEN, Collection *Crystallization*, 2010.
- STUDIO DEMAKERSVAN, *Clôture lacée*, Exposition «Lace in Translation» (proposition de traduction : Dentelles en traduction), Université de Philadelphie, 2011.
- GAIA DESIGN, Collection *Veasyble*, *Veasyble bag / shell* (proposition de traduction : Veasyble, à la fois sac et abri).
- Emmanuelle MOUREAUX, *Sugamo Shinkin Bank / Shimura Branch* (proposition de traduction : Banque Sugamo Shinkin / Succursale Shimura), Tokyo, Japon, 2010

Question « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable »

Objets confectionnés	<p>Un de vos interlocuteurs culturels habituels vous propose de faire réaliser l'affiche et le programme de son festival (biennale des arts du cirque, littérature jeunesse,...) par les étudiants de votre classe de terminale dans le cadre d'un partenariat avec votre établissement. Il s'agira de concevoir le graphisme ainsi que la mise en page de ces documents destinés à être imprimés ensuite.</p> <p><i>De quelle manière comptez-vous exploiter d'un point de vue pédagogique cette possibilité pour vos élèves?</i></p> <p><i>Quelles démarches mettez-vous en place pour réaliser ce projet ?</i></p> <p>Quelles sont les différentes solutions possibles au niveau administratif et financier?</p>
Menaces aux abords de l'établissement	<p><i>Alors que vous sortez de l'établissement dans lequel vous exercez, votre attention est attirée par l'attitude d'un groupe de jeunes filles dont certaines sont vos élèves de classe de terminale ; elles vous confient qu'elles sont terrorisées à l'idée de sortir de l'enceinte du lycée en raison de menaces qu'elles subissent depuis plusieurs jours de la part d'individus extérieurs au lycée.</i></p> <p><i>Quelle attitude adoptez-vous vis-à-vis de ces élèves?</i></p> <p><i>Quelles précautions prenez-vous?</i></p> <p>Quelles démarches doivent être mises en place au niveau de l'établissement?</p>
Les dimensions artistiques et culturelles du projet d'école et d'établissement	<p><i>Les arts appliqués, par leur nature, répondent à cette attente, comment alors envisagez-vous que votre discipline y participe au sein d'un projet d'établissement ?</i></p> <p><i>Quels liens établissez-vous entre les attentes des programmes ou référentiels de formation que vous avez à respecter et ce texte ?</i></p> <p>Quelles incidences cette attente aura sur votre pratique ?</p>
Absentéisme	<p><i>Au sein d'une de vos classes, un élève est très souvent absent sans raison apparente. Cependant il vous rend tous les travaux exigés dans les temps voulus et obtient de surcroît de bons résultats.</i></p> <p><i>Le conseil de classe révèle que la situation est identique dans toutes les matières.</i></p> <p><i>Quelle est votre analyse de la situation ?</i></p> <p><i>L'élève répond-il à ses obligations vis-à-vis de l'institution ?</i></p> <p>Quelle réponse y apporter ?</p>
Pédagogie	<p><i>En tant qu'enseignant d'arts appliqués dans quel contexte et sous quelle forme pourrez-vous être amené à travailler avec le chef de travaux de votre établissement d'exercice ?</i></p> <p><i>Sous quelle forme peut-il être partenaire des projets des élèves et des étudiants ?</i></p> <p>Qu'est-il entendu par « mission pédagogique » du chef de travaux ?</p>
Création d'une publication en ligne	<p><i>Vous décidez de créer un blogue spécifique à la filière STD2A indépendant du site de votre établissement - mais en lien avec lui- dans le but de valoriser et de présenter les</i></p>

(blogue ou blog)	<p>démarches et réalisations des élèves afin d'une part de stimuler les échanges et synergies en interne (entre les enseignants comme les élèves) mais aussi pour diffuser plus largement le contenu de la formation au public extérieur à l'établissement.</p> <p>Quels seront vos différents partenaires durant cette opération? et quelles en seront les étapes indispensables?</p> <p>Quelles précautions devez-vous prendre pour garantir le succès de cette opération?</p>
------------------	--

Avant-propos

Parmi toutes les épreuves de l'agrégation, la «leçon» possède une place à part, à la fois par son exigence et sa position dans la chronologie du concours qui lui confère une dimension de rite initiatique ; c'est à travers elle (mais pas uniquement) que s'appréhende toute l'épaisseur du candidat à devenir professeur agrégé d'arts appliqués. Épreuve difficile et complexe, elle appelle un bilan rétrospectif tant pour ceux qui ont échoué que pour les nouveaux candidats qui s'y préparent et les rapports accumulés au fil des ans constituent de ce point de vue une aide précieuse par leur valeur didactique. Le présent rapport cherchera à s'inscrire dans cette tradition en tenant compte des bouleversements entraînés assez abruptement par l'arrêté du 28 décembre 2009 imposant qu'une question relative à la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable » soit traitée lors de la leçon. Cela modifie forcément la teneur du contenu comme de la préparation de la leçon et oblige à remettre en perspective certains de ses enjeux au regard des sessions antérieures.

Exigence et exigences

Nul ne songerait à nier le caractère d'exigence de cette épreuve, « exercice fastidieux qui requiert un engagement, une force, une envie, une motivation, une posture... » indiquait le rapport de 2004 ; des exigences plurielles et étendues qu'elles soient d'ordre intellectuel, culturel, pédagogique mais aussi technique et pragmatique. On attend beaucoup d'un candidat à l'agrégation : qu'il soit capable d'articuler des connaissances fondatrices de sa discipline à des manifestations de son actualité la plus récente ; qu'il questionne la place et les enjeux du design dans la société en y intégrant les évolutions technologiques, sociologiques, économiques qui la traversent et la modèlent en permanence ; qu'il soit tout à la fois investi d'une culture singulière et réfléchie, et, comme enseignant du désir de transmettre ; qu'il soit au fait des transformations continues de sa discipline (réforme, référentiels) mais aussi de l'institution (mastérisation, autonomie des EPLE...).

L'épreuve multiplie les exigences envers soi-même : exigence d'appropriation, d'intériorisation, de clarté et de dialogue, d'ouverture et de responsabilité qui fait de la préparation à l'épreuve un moment à part, stressant certes, mais intensément riche d'apports personnels. Cette somme d'exigences converge au final vers l'élève pour l'ouvrir au champ de la création qui sans cesse ouvre, bouscule, transforme, réinvente et pourquoi pas ré-enchant le réel. « L'artiste tient en cela de la nature qu'il peut lui aussi, et lui surtout, beaucoup plus qu'il ne le sait. »¹ Étienne Gilson nous rappelle que dans nos disciplines, le temps de la création est non seulement moment de plaisir intense mais aussi de dépassement des attentes les plus exigeantes ; une invitation donc aux futurs candidats à s'engager avec audace et enthousiasme.

Contexte particulier

Cette épreuve de leçon de la session 2011 présente une physionomie particulière du fait d'une double absence, celle des candidats de l'ENS Cachan et celle d'une agrégation interne. À cela s'ajoutent la réforme des lycées entreprise à la rentrée 2010 de la filière STI arts appliqués avec la mise en place des nouveaux programmes de STD2A et l'introduction de la question « Agir en fonctionnaire... » impliquant de la part du jury une prise en compte des difficultés que cela entraînait.

Résultats, décryptage

La session 2011 est singulière mais décevante dans les résultats comme dans les impressions laissées ; peu (voire pas) de séquences pédagogiques marquantes ou enthousiasmantes, peu de dispositifs de lancement réellement motivants, peu d'attention finalement à l'élève destinataire de la leçon et des faiblesses maintes fois

¹ Contrairement à un préjugé répandu surtout par les philosophes, l'homme peut plus qu'il ne sait, en quoi il tient de la nature, qui produit beaucoup et ne sait rien. Notre science s'épuise à la suivre, et bien que le savoir de l'homme accroisse considérablement son pouvoir, les forces que ce savoir lui permet d'utiliser n'en sont pas moins des forces naturelles. L'artiste tient en cela de la nature qu'il peut lui aussi, et lui surtout, beaucoup plus qu'il ne le sait. Étienne Gilson, *Introduction aux arts du beau*, 2^d édition, éd. Vrin, 1998, p.30

constatées dans les précédents rapports ; exigüité de l'analyse, empan culturel restreint, thématiques consensuelles manquant de conviction, dispositifs pédagogiques peu novateurs sinon très «académiques»... Sans doute, des effets induits par les nouvelles modalités qui diminuent le temps de préparation mais aussi quelque chose d'une appréhension mal surmontée qui freine l'expression d'une réelle singularité. L'épreuve est difficile, complexe et stressante, le désir de se rassurer bien tentant mais toute tentative de contournement affaiblit et fragilise la prestation ; nul salut dans la fuite.

Analyse pusillanime

De précédents rapports ont souligné la difficulté des candidats à s'emparer réellement des sujets, qu'il s'agisse du sujet A (citation textuelle) ou du sujet B (documents visuels), de se confronter ou de « faire corps » avec eux pour en tirer une dynamique qui influe et conditionne l'ensemble du dispositif. Il est donc nécessaire d'attirer l'attention des futurs candidats sur le fait que les sujets ne peuvent être uniquement considérés comme de simples points de départ d'une réflexion faisant l'économie soit d'une réelle analyse des documents, soit d'un questionnement de la citation.

Les candidats ayant choisi le sujet « images » se contentent parfois d'une lecture rapide des documents et dégagent une thématique plus ou moins pertinente qu'ils vont ensuite développer à travers une analyse nourrie exclusivement d'exemples extérieurs au sujet. L'impression qui en résulte est que le sujet initial n'est pas réellement pris en compte, que le candidat a refusé la confrontation avec les documents et qu'il a préféré reconstruire, à côté du sujet, un espace de réflexion plus confortable, délimité par ses propres références. La richesse dialectique des sujets « images » se trouve soit mise de côté, soit traitée à minima.

L'exploitation des citations même si globalement elle confère un léger avantage dans les résultats, souffre d'une approche trop succincte tant dans la logique interne (structure lexicale, tonalité, sous-entendu) que dans le pattern culturel dont elle est issue, la réduisant à une citation d'illustration. Pour qu'elle devienne un véritable objet de réflexion, il importe d'en questionner - d'en essorer - tous les aspects pour que la dimension dialectique en émerge de manière endogène et non selon un principe d'association d'idées donnant le plus souvent l'impression que les thématiques « convoquées » sont en réalité « programmées » à l'avance.

D'un point de vue général, cette phase de la *leçon* sera d'autant plus réussie qu'elle témoignera d'un véritable effort du candidat pour faire émerger des questionnements riches et pertinents à partir de la confrontation des documents iconiques ou de la citation. Les références personnelles ou les exemples extérieurs sont bien sûr des outils nécessaires qu'il faut exploiter lors de cette épreuve, mais ils ne doivent pas conduire le candidat à se détourner de la difficulté. Ils doivent alimenter l'analyse qui se construit et valider le fait que les thématiques et les enjeux soulevés sont d'un réel intérêt pour les arts appliqués

Transformation difficile

La leçon est une construction intellectuelle où l'on attend que la richesse des questionnements effectués dans un premier temps, irrigue par la suite la séquence pédagogique. Or certains candidats ne jouent pas le jeu de cette épreuve. Soit ils analysent le sujet, parfois de façon tout à fait probante, mais ne retiennent qu'une infime partie de ce travail pour fonder la séquence. Celle-ci semble alors rapidement s'appauvrir au regard de ce que la réflexion laissait présager. Embrasser la complexité révélée durant l'analyse peut paraître contraignant, voire déstabilisant pour le candidat mais cet effort, s'il est fourni, peut également devenir un levier extrêmement intéressant en permettant de dépasser les postures trop convenues, les exercices déjà bien rodés, les enchaînements trop mécaniques. Soit l'analyse, bien tenue au départ, dérive progressivement sur des notions et des questions qui ne sont visiblement pas au cœur du sujet posé. Le jury ne peut que constater que la problématique énoncée par le candidat n'a rien de réellement spécifique et pourrait très bien avoir été générée par un autre sujet.

L'impulsion manque

Transposer le « paradoxe du comédien » - l'émotion du spectateur décuplée par la froide maîtrise de l'acteur - à la situation d'apprentissage serait sans doute de nature à rendre les dispositifs plus efficaces et stimulants pour les élèves. À tout le moins, le candidat pourrait éprouver sur lui-même ce qu'il propose virtuellement à ses élèves ; qu'il soit le « premier » élève de sa « propre » leçon pour en percevoir la teneur et éviter des situations stéréotypées qui recourent de manière systématique aux mêmes procédés : visite commentée, grille d'analyse, carnet de recherche... Jamais (ou presque) de dispositif insolite et innovant qui tout à la fois crée une forte valeur d'attention tout en impulsant et fixant l'objectif de la séquence, mais inversement de

nombreux dispositifs indigestes et rébarbatifs, consistant à appréhender l'espace non pas de manière vivante et sensible par exemple mais selon une fastidieuse logique de «géomètre-arpenteur». L'enseignant d'arts appliqués apprend à ses étudiants à être créatifs, attendre la même chose de sa part devrait être une évidence. Or, trop peu de séquences pédagogiques sont apparues comme enthousiasmantes. Est-il utile de dire qu'un cours peu également se faire dans la bonne humeur, qu'un dispositif pédagogique peut se révéler surprenant, intrigant, drôle, déstabilisant, tout en étant efficace sur le plan de l'apprentissage.

Évaluation oubliée

La question de l'évaluation est trop souvent reléguée en toute fin de présentation et réduite à l'énoncé d'items convenus (diversité des recherches, pertinence et originalité des projets, qualité de la communication...) dont on sait finalement qu'ils auraient été identiques quels qu'aient été les objectifs poursuivis. Cette approche générique et généralisante n'est jamais remise en cause et s'affirme de ce fait davantage comme une simple procédure de régulation entre le professeur et l'élève qui clôt la séquence. À ce niveau de compétence il est attendu qu'un professeur agrégé soit capable de faire voler en éclat le carcan des habitudes mais aussi qu'il s'engage activement dans une réflexion sur les modalités de l'évaluation pour proposer d'autres alternatives permettant de lui donner tout son sens tant pour l'élève que l'enseignant et d'en faire réellement une opération de construction de l'apprentissage.

Élève ailleurs

L'élève ou l'étudiant semble être le grand oublié de la majorité des leçons. On soulève une problématique confuse ou pertinente, on définit des objectifs plus ou moins valides, on articule des cours tant bien que mal pour constituer une séquence, parfois cela se fait de manière artificielle, mais au terme de tout ceci que reste-t-il ? Quelle impression demeure ? Souvent le candidat a fait ressortir une mécanique qui aurait été éprouvée, validée, estampillée conforme, enchaînant les étapes les unes après les autres. Mais cela se déroule sans créativité et avec bien peu d'enthousiasme. La volonté de se rassurer certainement, car cette épreuve est il est vrai, difficile, complexe et stressante. Mais il est aussi légitime que le jury attende du candidat qu'il donne envie de faire et d'apprendre.

Agir en fonctionnaire en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable

Extrait du Journal officiel du 6 janvier 2010, annexes 1 :

Épreuves du concours externe de l'agrégation - Section arts - Option B : arts appliqués - Épreuves d'admission : [...] L'épreuve se déroule en deux parties : la première partie est notée sur 15 points, la seconde sur 5 points (durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et quinze minutes maximum [leçon : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum] ; coefficient 3).

Leçon : conçue à l'intention d'élèves et étudiants des classes terminales et post-baccalauréat, elle inclut une réflexion sur les relations avec le monde professionnel et le partenariat, avec les institutions et acteurs des domaines artistiques, culturels et industriels, ainsi que sur les connaissances, capacités et attitudes définies dans le point 3 de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006 : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».

Sans être minimisées, ni exagérées, les répercussions tant sur le plan de la gestion du temps que de la posture du candidat, doivent être examinées en fonction de ces nouveaux objectifs qui scindent la prestation orale de trente minutes en deux parties généralement distinctes. Alors certes tout l'édifice de la leçon n'est pas ébranlé mais modifié suffisamment pour qu'on y prête attention.

Quelques éléments

Les notes sur cinq points concernant cette question oscillent entre 0,5 et 3, la moyenne est de 2,5 Sur 22 candidats, 10 ont choisi de traiter la question au tout début de leur intervention en accordant entre cinq à sept minutes et le temps durant l'échange avec le jury a été d'une durée équivalente et s'est déroulé en général en fin d'entretien. On a noté deux attitudes de refus, dans un cas la candidate a d'abord volontairement éludé la question lors des trente minutes et refusé ensuite de répondre aux questions lors de l'entretien préférant consacrer ce temps à la leçon. Dans l'autre cas, le candidat a remis en cause la pertinence des documents associés à la question et s'est braqué, visiblement empêché de rebondir ou d'étayer ses critiques faute de connaissances

suffisantes. Ces attitudes ont (forcément) été pénalisantes pour les candidats, leur faisant perdre le bénéfice de points pourtant déterminant à l'issue de ce concours, mais en outre ce type d'attitude pourrait être bien davantage pénalisée à l'avenir car il engage une forme de remise en cause « caractérielle » de l'examen lui-même. Est-il acceptable de s'affranchir d'obligations d'une institution qu'on vise à intégrer alors même qu'on a déjà déployé tant d'efforts et de sacrifices ?

Un ensemble décevant

Globalement, l'attitude générale relevait davantage d'une adhésion contrainte, un peu passive et attentiste ; un champ de connaissances juste correct qui tenait plus du registre de connaissances empiriques glanées ici ou là que d'un réel effort de compréhension des politiques à l'œuvre dans l'éducation nationale. Manque d'ampleur, de perspective, très peu de candidats ont su traiter la question « agir en fonctionnaire ... » de manière convaincante. Les réponses sont restées généralement superficielles – sinon anecdotiques - sans véritable engagement réflexif sur les enjeux, ni de pertinence analytique sur le contexte. Un seul candidat a tenté de mettre en relation la question avec la leçon. Or cette approche valorise non seulement des capacités d'initiative mais aussi une vision globale et synthétique de toutes les composantes de la situation d'apprentissage, qu'elles soient réflexives et abstraites ou au contraire pratiques et concrètes.

Une attitude timorée dans la grande majorité des cas, un manque de positionnement en tant que fonctionnaire, une réflexion qui se limite aux contours de la question posée, sont autant d'indices d'un manque d'appropriation de cette session « inaugurale » (ou de rodage, c'est selon) par les candidats qui ne bénéficiaient pas il est vrai, d'un retour d'expérience d'années antérieures. Sans doute ont-ils dû improviser leur préparation en collectant diverses sources d'informations - dont certaines bien opportunément mises sur le marché par des éditeurs avisés - mais comme il s'agissait pour la plupart d'enseignants en exercice, il est cependant regrettable qu'ils n'aient pas cherché à dépasser le registre d'une connaissance empirique et de connaissances plaquées alors que c'était sans doute l'occasion de manifester une vision, une conviction, une conscience de leur responsabilité vis-à-vis de la jeunesse ou des valeurs de l'enseignement public.

Les attentes

Sur la totalité des sujets proposés, le jury a décidé de ne retenir que deux sujets par jour d'épreuve (donc six au total) pour disposer d'éléments de comparaison entre les candidats et harmoniser les résultats. Les sujets oscillent entre des questions centrées sur le contexte propre aux arts appliqués (création d'un blogue...) et des questions d'ordre beaucoup plus général (sécurité aux abords de l'établissement...). Tous comportent des éléments textuels d'accompagnement (une à deux pages) apportant des éclairages ponctuels en relation avec la question traitée et servant d'éléments de discussion.

L'objectif des sujets est d'appréhender au travers d'une situation concrète les compétences du candidat à articuler approche pratique (pragmatique) et expertise du cadre professionnel et institutionnel selon les valeurs fondamentales du système éducatif. Il s'agit de cerner de quelle manière le candidat déploie ses compétences aux différents niveaux possibles de son action : implication et responsabilité vis-à-vis de l'élève, action et engagement au sein de l'équipe éducative, participation et prise de responsabilité au sein de l'établissement, initiative vis-à-vis du domaine professionnel et des partenaires locaux. Au fond, il s'agit d'évaluer son degré d'autonomie et de responsabilité lui permettant d'être un observateur avisé et un instigateur efficace.

Il est à noter qu'avant même que paraisse l'arrêté du 6 janvier 2010, les attentes en matière d'ouverture envers le milieu professionnel et les partenaires extérieurs existaient déjà dans le référentiels de l'épreuve : l'intitulé met l'accent sur le rôle de l'enseignant en tant que maître d'œuvre de la séquence qu'il organise (gestion du temps, rythme, déroulement). Il devient le pivot entre tous les acteurs du projet (lien entre les élèves et des personnes extérieures, conseils, commanditaires, professionnels, spécialistes...). Enfin il encadre la production des élèves (protection éventuelle du travail des étudiants), cf. rapport 2007.

Préparation, quelques jalons

Les futurs candidats ne pourront se prévaloir d'aucune expérience en la matière et il convient donc d'esquisser des axes de préparation d'autant plus que cette nouvelle question risque d'apparaître pour beaucoup comme un calvaire administratif truffé de chausse-trapes, une exigence en sus sinon en trop.

En ce qui concerne le paradoxe d'une approche théorique de la pratique, on pourrait objecter que seule une inspection sur le terrain permettrait d'évaluer la praxis, le degré d'autonomie et d'initiative de l'impétrant. Cette épreuve n'a naturellement pas pour but d'évaluer un retour d'expérience qui n'a jamais existé mais bien de

s'assurer que le candidat est en mesure d'anticiper et préparer une action en fonction d'un contexte particulier. Bien sûr que l'écart est toujours grand entre le « dire » et le « faire », entre le « savoir » et l'« agir », mais outre que la prise en compte du contexte fait partie intégrante des compétences de tout designer, la recherche de l'efficacité ne procède jamais du coup par coup, ni l'improvisation spontanée. Il s'agit bien d'échapper à l'univers clos du « bricoleur »² qui fait avec les « moyens du bord » pour s'engager dans une réflexion de « projet », qui anticipe et intègre les variables, adapte et planifie les étapes en fonction d'un cadre commun et d'objectifs définis. D'une certaine manière, la question « agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable » ne fait que prolonger les enjeux antérieurs de la leçon qui attendait du candidat qu'il soit capable de mettre en œuvre tous les aspects de la séquence. De ce point de vue, il semble judicieux de lier les deux lorsque le sujet tiré au sort s'y prête car cela démontre la faculté à saisir la situation de formation dans sa globalité et non réduite à la seule salle de classe. Dans le cas contraire, rien n'empêche le candidat d'intégrer à la séquence pédagogique des jalons témoignant d'une prise en compte effective des attentes « institutionnelles » (en plus de la réponse à la question posée), ce qui ne peut que contribuer à crédibiliser ses savoir-faire professionnels, son autonomie, sa responsabilité et sa capacité d'initiative dans l'exercice sa mission.

La maîtrise du temps et des enchaînements est une donnée stratégique de l'épreuve qui ne consiste évidemment pas en une série d'« exercices indépendants » mais bien en une suite logique, réglée d'opérations liées les unes aux autres (cf. schéma synoptique de l'épreuve), présentant la difficulté de passer par des registres très distincts. En terme de gestion de temps, il convient de ne pas exagérer l'importance de la question « agir en fonctionnaire... » mais bien de l'inscrire dans le contexte global de la leçon. La question aborde un autre registre d'une autre nature, destiné à éveiller une qualité d'écoute différente. Mais il importe de ne pas nuire aux exigences habituelles de la leçon, ni en ce qui concerne l'appropriation du sujet, la présentation de la séquence pédagogique dans ses différentes dimensions.

Le sens de l'épreuve doit davantage être recherché dans une série de décentrement destinés à saisir la situation d'apprentissage sous des angles et dans des rapport d'échelles différents pour mieux en appréhender le tissu de relations qui la conditionne et la rend possible : l'élève comme une personne au prise avec toutes contingences et les exigences de l'existence, la communauté éducative comme un ensemble de fonctions combinées et complémentaires, l'établissement comme une structure organique inscrite dans un contexte spécifique (social, économique, culturel) avec lequel elle interagit, la dimension institutionnelle comme un cadre politique, déontologique et juridique... Cette question « agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » participe de cette idée de « métamorphose du candidat » évoquée dans le rapport de 2009 car elle attend du candidat qu'il s'incarne au cours de l'épreuve en un professionnel du service public, en posture d'autorité, défendant une éthique professionnelle, un enseignant qui en situation pourra exploiter pleinement son potentiel d'instigateur dans le cadre réglé de l'établissement en mobilisant de manière efficace toutes ses ressources.

2 «L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que "ça peut toujours servir". Claude Levi-Strauss, *la Pensée sauvage*, Paris, Ed. Plon, 1960, p 27.

SCHÉMA SYNOPTIQUE

SUJET : LEÇON	Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • sujet type A (texte) ou B (documents) • contextualisation culturelle et intellectuelle • lecture, questionnement pluriels
	Thématisation	<ul style="list-style-type: none"> • implications culturelles et intellectuelles • connexion à d'autres champs disciplinaires
	Problématisation	<ul style="list-style-type: none"> • mise(s) en tension de question(s) liées au design ou aux métiers d'art • activation d'un projet d'enseignement en arts appliqués -design
SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE	Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • formations • référentiels • disciplines
	Élèves / étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • classe • pré-requis • spécificité du public visé
	Dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> • contexte • demande - lancement • moyens • transversalité • partenariats
	Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • modalités • outils - indicateurs • sens
ÉCHANGE AVEC LE JURY	Prestation orale	<ul style="list-style-type: none"> • écoute, dialogue • réflexion, réactivité • explication, argumentation • positionnement
SUJET : AGIR EN FONCTIONNAIRE...	Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • appropriation des enjeux • réflexion critique • positionnement personnel
	Mobilisation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 ; définition des compétences à acquérir par le professeur pour l'exercice de leur métier
	Prestation orale	<ul style="list-style-type: none"> • explication, argumentation • réflexion, réactivité • écoute, dialogue • positionnement

Pour consulter le Compendium de l'épreuve de leçon, on se reportera en page 56

Les résultats : répartition des notes de Leçon :

Les notes globales vont de 1 à 19 sur 20. 10 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

note / 20	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 8$	$8 \leq n < 12$	$12 \leq n < 16$	$16 \leq n < 20$	Total	moyenne
Effectifs	3	10	5	4	0	22	7,04/20

Résultats des candidats ayant choisi le sujet « A » :

Les notes vont de 1 à 14,5 sur 15

note / 15	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 7$	$7 \leq n < 10$	$10 \leq n < 13$	$13 \leq n < 15$	Total	moyenne
Effectifs	4	1	4	1	1	11*	5,95/ 15

Résultats des candidats ayant choisi le sujet « B » :

Les notes vont de 0,5 à 10 sur 15

note / 15	$0 \leq n < 4$	$4 \leq n < 7$	$7 \leq n < 10$	$10 \leq n < 13$	$13 \leq n < 15$	total	moyenne
Effectifs	4	4	1	2		11*	4,68/15

Résultats des candidats à la question « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » :

Les notes vont de 0,5 à 3 sur 5

note / 5	$0 \leq n < 1$	$1 \leq n < 2$	$2 \leq n < 3$	$3 \leq n < 4$	$4 \leq n < 5$	Total	moyenne
Effectifs	1	5	9	7		22*	2,5/5

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admis : 9,41/20

ENTRETIEN SANS PRÉPARATION AVEC LE JURY

DÉFINITION DE L'ÉPREUVE

(Annexe de l'arrêté du 10 juillet 2000 paru au JO du 29 juillet 2000 ; BO n° du 30 août 2000)

Entretien à partir de documents proposés par le jury et portant, au choix du candidat formulé lors de son inscription, sur l'un des domaines suivants : arts plastiques ; image et communication ; nouvelles technologies et création, architecture et paysage ; théâtre et scénographie.

(durée : trente minutes maximum ; coefficient 1)

Membres du jury

Florence BOTTOLLIER-EID, Francis COUNIL, Emmanuel GAILLE, Loïc HORELLOU, Joséphine PELLAS, Emmanuel RIVIÈRE, Timothée ROLIN, Véronique SAMAK, Nathalie TIMORES.

Rapport coordonné par Emmanuel RIVIÈRE et Emmanuel GAILLE

L'épreuve consiste en un entretien sans préparation à partir de documents proposés par le jury, portant sur l'un des domaines choisis par le candidat lors de son inscription au concours :

- Arts plastiques ;
- Image et communication ;
- Nouvelles technologies et création ;
- Architecture et paysage ;
- Théâtre et scénographie.

LE DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE ORALE

Le candidat tire une enveloppe parmi celles proposées par le jury. Cette enveloppe contient généralement deux ou trois documents à analyser et relier ; le nombre et la nature des documents ne sont cependant pas fixés par les textes officiels et ils peuvent varier suivant les sessions. L'entretien est composé de quinze minutes d'exposé où le candidat gère son oral de manière autonome, suivi de quinze minutes d'échanges avec le jury, moment où celui-ci pourra poser des questions particulières.

Le candidat se trouve dans la dimension spécifique de l'oral, qu'il lui appartiendra de maîtriser, pour communiquer la richesse de sa réflexion à partir des documents dans le domaine choisi. Dans la deuxième partie de l'entretien, le jury pourra poser des questions et échanger avec le candidat ; celui-ci devra alors pouvoir témoigner d'une écoute, d'une compréhension, d'une réactivité aux questions posées.

Nous rappelons que l'épreuve « Entretien sans préparation » nécessite un vrai travail en amont, qui seul permettra aux candidats de s'approprier parfaitement les connaissances dans le domaine choisi et de les utiliser dans le cadre prévu par l'épreuve.

Cette année, le jury a pu constater que les candidats connaissaient mieux le format et les attendus de l'épreuve. Les prestations des candidats auront en général été plus convaincantes que les années précédentes. Toutefois, le sérieux des candidats dans leur préparation ne les exonère pas de partis pris singuliers ; ils doivent rassembler leurs connaissances et leurs compétences pour animer *in vivo* les documents proposés, et se départir d'une simple énumération des éléments observés, ou d'une banale « analyse d'image » réductrice et trop scolaire.

Investir un domaine spécifique

Le candidat a l'opportunité de travailler sur son terrain de prédilection, terrain connu, peut-être déjà le lieu d'explorations professionnelles ou pédagogiques antérieures. En tout cas, il doit connaître les œuvres clefs, les auteurs, les courants et les enjeux théoriques dominants, les fondements et l'histoire du domaine jusque dans ses

développements contemporains. Évoluer dans un domaine spécifique implique une technicité, un cadrage particulier, une aisance avec le vocabulaire d'usage, une connaissance réelle du domaine choisi. Il apparaît totalement inopportun de choisir un domaine par défaut, au risque de tomber dans des digressions approximatives, qui n'ont pas leur place ici.

L'exposé du candidat doit mettre en évidence les questions soulevées par le rapprochement des documents, et plus largement, il devra témoigner de sa sensibilité aux débats plus généraux qui animent le champ parcouru. Nous attendons d'ailleurs que le candidat soit concerné et engagé en tant que personne, en tant que plasticien, en tant que spécialiste et concepteur d'images, en tant qu'habitant et usager de l'espace architectural. Le candidat se doit de défendre des points de vue sur les champs convoqués : justifier, animer, argumenter, moduler en fonction de l'échange et des remarques en deuxième partie de l'entretien. Le candidat est invité à nous faire partager avec force sa réflexion et son engagement.

Par ailleurs, nous rappelons que le jury n'attend ni la récitation d'une leçon apprise par cœur, plaquée coûte que coûte sur n'importe quelle image, ni l'usage de concepts creux et interchangeables, qui empêchent le candidat de témoigner d'une pensée authentique suscitée par les œuvres.

Regarder - Analyser

En préalable à l'analyse, il appartiendra au candidat de s'interroger sur la nature même des documents. Tous les éléments écrits en annexe du document (titre, légendes, dates, matériaux, etc....) sont d'ailleurs des éléments indispensables de l'enquête qui doivent être lus attentivement.

Il importe de questionner la nature matérielle des documents, les processus de construction et de fabrication des œuvres proposées, les contextes d'édition et de diffusion, les usages, etc. Par exemple, une photographie peut être une image documentaire, la mémoire d'un événement ou d'une performance, un objet éditorial, une œuvre en-soi ; il s'agira pour le candidat d'identifier précisément le ou les registres auxquels appartiennent cette œuvre.

La plupart des documents proposés ne sont d'ailleurs pas au format des œuvres elles-mêmes. Ils doivent être simplement considérés comme des témoignages ou des cadrages particuliers de pièces originales, dont les dimensions dépassent le cadre réservé de l'entretien. Le candidat doit bien comprendre et évoquer la spatialité et la temporalité première de l'œuvre, qui sont en fait fondatrices. Notons que la taille d'une représentation est toujours déterminante et induit un mode particulier d'appréhension. La place du spectateur dans le dispositif visuel, architectural et scénique, et les conditions initiales de réception de l'œuvre doivent être questionnées par le candidat. De même, une reproduction d'affiche et sa nécessaire réduction au format de l'épreuve ne devrait pas illusionner le candidat, et celui-ci devrait reconstruire les données premières du format de l'œuvre visuelle, comprendre son impact originel, sa valeur d'usage, sa visibilité dans l'espace urbain, tout ce qui fait matériellement sa qualité « d'affiche ».

Outre la nécessaire problématisation à partir des documents, la richesse et la qualité de ce qui est observable dans les œuvres ne doivent pas être occultées. Les éléments visuels et sensibles sont les éléments fondateurs du discours, ce qui distingue cette épreuve d'un pur exposé théorique. Nous avons vu quelques candidats trop pressés ignorer l'évidence de ce qui était à voir, passer outre tel ou tel élément clef de l'œuvre, pour solliciter d'emblée des concepts généraux, qui honorent bien sûr la culture du candidat et la nôtre par la même occasion. Mais ces pensées flottantes ne semblent jamais pouvoir s'incarner : leur développement finit à un moment par tourner court car le propos ne parvient jamais à s'ancre sur ce qui est visible et sur ce qui est sensible.

Une analyse plurielle et croisée

L'analyse est le plus souvent une analyse croisée et plurielle entre plusieurs documents. L'entretien a pour vocation de donner du sens à cette confrontation de documents, d'images et d'œuvres (généralement deux ou trois). Quand des œuvres sont mises en vis-à-vis, c'est précisément cette confrontation qui fait sens, et qui invite le candidat à formuler plusieurs problématiques ; le candidat ne devra pas se limiter à un questionnement unique et limitatif. Le jury pourra juger des capacités du candidat à se déplacer d'une œuvre à l'autre, à les éclairer les unes les autres, à les confronter. Le candidat doit avoir à l'esprit que la nature même de l'exercice est problématique, qu'il ne va pas de soi que l'on juxtapose des œuvres élaborées en des temps ou des contextes différents, par des auteurs dont les intentions peuvent être absolument contraires.

Par ailleurs, les œuvres proposées sont éclairées par l'infinité des œuvres latentes, qui ceignent et nourrissent les images proposées. Il s'agira de convoquer à bon escient ces références, qui viennent de l'extérieur étayer et ouvrir la réflexion.

Ouvrir le champ

Jamais univoque, fermée ou dogmatique, l'analyse développée par le candidat pourra se servir plus généralement de tous les outils intellectuels mis à sa disposition par la fréquentation des œuvres, par la connaissance de l'histoire du champ spécifique, mais aussi de l'histoire de l'art et des idées, et de l'histoire événementielle.

Ajoutons que l'analyse des œuvres n'est pas un champ clos, et qu'elle s'enrichit toujours de l'ambition critique et interprétative développée par les sciences humaines, la philosophie, la psychanalyse, etc.

Les œuvres n'apparaissent pas *ex nihilo*, mais doivent être mises en relation avec l'ensemble des productions et des idées du temps, simplement en termes de continuité, rupture, opposition, etc. Même lorsque les œuvres se prétendent autoréférentielles, elles n'existent pas hors de leur contexte ; elles sont toujours à divers titres symptômes, paradigmes, formes contestataires, manifestes, témoignages idéologiques de leurs auteurs et de leur temps.

La culture des candidats se doit d'être suffisamment ouverte pour donner sens à des œuvres singulières ou marginales. Le domaine de la création n'obéit pas à des principes balisés, unilatéraux et ethnocentriques. Il est bien souvent aiguillonné et renouvelé par la marge, dans des formes souvent surprenantes et nécessairement polémiques qui devraient susciter un débat.

Cette année, aucun candidat ne s'est présenté dans le domaine « **ARTS PLASTIQUES** » et les candidats voudront bien se reporter pour cette discipline au rapport de l'année précédente.

REMARQUES SPÉCIFIQUES CONCERNANT LE DOMAINE « CRÉATION ET NOUVELLES TECHNOLOGIES » **Rapport établi par Emmanuel GAILLE.**

Sujet

1.1 Julien Chapsal

Où suis-je?, 2007-2010

Photographie et tirage argentiques.

1.2 Kolkosz

Film de vacances, 2006

Installation vidéo. Film en images de synthèse réalisé à partir d'un film de vacances. Capture d'écran et détails de l'installation. Extrait de la vidéo, 1 mn.

1.3 Thomas Demand

Poll, 2001

Photographie d'une maquette en papier. Tirage Argentique C-print sur Diassec 180 x 260 cm.

Ce domaine spécifique requiert une mobilité, une transversalité, et une ouverture particulière. Seules ces aptitudes permettront aux candidats d'évoluer sur un terrain flexible et ouvert, de convoquer des éléments pris dans des disciplines connexes. Il est rappelé aux candidats la nécessité de conceptualiser et de problématiser à partir de la confrontation de l'ensemble des documents, et dépasser le discours classique attendant aux « nouvelles technologies », à savoir que l'interactivité et les images en mouvement ne sont en rien spécifiques du domaine *Nouvelles technologies et création*. De même que le vocable « nouvelles technologies » a parfois abusé des candidats, qui ne voyaient ici que l'occasion d'acquiescer et de valider de manière positiviste la nouveauté des images et leurs liens avec la « techno-science ». Il est également utile de rappeler que les documents sont généralement des traces ou reproductions d'œuvres fixées à des moments précis, et qu'il convient d'interroger en amont chaque œuvre en la replaçant dans son contexte d'origine, généralement légendé en annexe. Nous encourageons les candidats à questionner le domaine « Nouvelles technologies et création » en tant qu'ensemble duquel émergent des réflexions sur les transformations artistiques, sociétales et conceptuelles à venir.

Un seul candidat passait cette année l'option « Nouvelles technologies et création ». Le sujet ouvrait notamment sur les axes réflexifs suivants :

1/ Le rapport au réel à travers les images fixes et en mouvement. Ce premier axe possible permettait au candidat de développer une réflexion autour de la mise en abîme effectuée par certains artistes qui jouent sur les ambiguïtés liées à la perception des images synthétiques, et posent la question de l'imaginaire véhiculé par certaines formes issues de la mémoire collective. Comme le souligne Bill Viola au sujet des images diffusées via les médias télévisés, « La technologie nous pousse constamment à nous demander ce qui est réel [...] Nous sommes déjà, et nous avons toujours été, dans un paysage de perception imaginaire. » (Bill Viola, *Perception, technologie, imagination et paysage*, 1991).

Ainsi le collectif Kolkosz détourne délibérément un film de vacances, somme de souvenirs à l'intérêt limité, et de forme ingrate, pour le transposer en images de synthèse. Thomas Demand joue sur les codes visuels en nous proposant une série de représentations réalistes réalisées à partir de maquettes en papier. C'est presque le chemin inverse de celui de Kolkosz qui nous est proposé ici en ce sens que Thomas Demand part d'un simulacre et nous livre par le biais d'un moyen de reproduction traditionnel (photographie et tirage argentiques) une image totalement synthétique. L'écart mesuré entre ce qui est montré et l'idée de réalité, reconstituée à partir de la lecture de ce simulacre, pose la question du réel et plus généralement de l'imaginaire entretenu par les images synthétiques, ou « de synthèse ». Enfin, la photographie de Julien Chapsal peut être lue comme un contrepoint aux précédents documents car le sujet qu'il photographie est cette fois bien réel. Il est aussi restitué sans autre forme de manipulation que celle imposée par les choix traditionnels de la photographie argentique. Pourtant, une nouvelle fois se pose la question du sujet, de ce qui nous est familier, ce qui nous rattache au sujet, ce que nous percevons *in fine* de la réalité du sujet.

2/ La question de la modélisation comme principe utopique pouvait amener le candidat à développer une réflexion visant à considérer l'image non plus sous l'angle du trompe-l'œil, de l'icône ou du message, mais comme un terrain de projection imaginaire où des séries d'algorithmes sont à même de générer des situations aléatoires, d'organiser de façon interactive les éléments d'environnements synthétiques. Il était alors possible de rapprocher les démarches d'artistes utilisant des univers modélisés (jeu vidéo, formes d'interactions diverses avec des univers générés informatiquement) de démarches modernes d'architectes comme Le Corbusier ayant posé les bases d'une architecture « interactive » à travers les concepts de machine à habiter ou d'architecture paysage.

3/ L'échantillonnage comme principe de reformulation. Il s'agit ici d'interroger les médias informatiques, et par extension les nouvelles technologies, comme des moyens ou des outils de transposition. Tout contenu informatique est par définition composé d'un nombre fini d'informations qui peuvent être à tout moment rééchantillonnées, copiées, déplacées, reconfigurées. Comme le propose Nicolas Bourriaud à travers le concept de *Postproduction*, les outils informatiques posent les bases conceptuelles du « réemploi » comme moyen d'inventer de nouveaux protocoles d'usage, de représentations et de structures formelles. L'échantillonnage devient le matériau même d'un réel recomposé, le matériau numérique qu'est l'échantillon est utilisé et réutilisé à l'infini comme répertoire de formes.

REMARQUES SPÉCIFIQUES CONCERNANT LE DOMAINE « ARCHITECTURE ET PAYSAGE »

Rapport établi par Nathalie TIMORES et Francis COUNIL.

Sujets

1.1 Jean Prouvé

Maison tropicale, Niamey, Niger et Brazzaville, Congo, 1949.

1.2 Pierre Jeanneret

Projet de maison démontable 8x8 mètres, 1941.

1.3 AW² Architectes

35 suites et 15 villas, île de Con Dao, Vietnam, 2005.

2.1 Kengo Kuma

Restaurant Sake No Hana, Londres, 2007.

2.2 RDAI Architectes

Magasin Hermès dans l'ancienne piscine Lutecia, Paris, 2010.

2.3 Alphonse Balat

Serres du domaine royal de Laeken, Belgique, 1874-1905.

3.1 Archi 5 et OKA

Projet du musée d'archéologie et des sciences de la terre, Rabat, Maroc, 2011.

3.2 Sauerbruch & Hutton

Musée Brandhorst, München, 2009.

4.1 Pascal Cribier

Jardin Mer Méditerranée, terrasse, parking, accès maison, 2007-2009.

Jardin à Aramon Le Plaisir, jardin sec, 1997-1999.

4.2 Studio Bellecour

Le Galilée, immeuble de bureaux, Blagnac, 2010.

5.1 Abbink de Haas

Aluminium bos, « Forêt d'aluminium » (traduit du néerlandais), Houten, Pays-Bas, 2001.

5.2 Renzo Piano

Centre Culturel Jean-Marie Tjibaou, Nouméa, Nouvelle-Calédonie, 1998.

6.1 Thorbjörn Anderson, Pe Ge Hillinge/SWECO FFNS

Parc Dania, Malmö, Suède, 2002.

6.2 Shigeru Ban et Jean de Gastines,

Centre Pompidou-Metz, Metz, 2009.

7.1 Alvaro Siza

Faculté d'Architecture, Porto, Portugal, 1995.

7.2 Toyo Ito

Pavillon de la Serpentine Gallery, Londres, 2002.

8.1 Roberto Burle Marx

Place Salgado Filho, Rio de Janeiro, Brésil, 1938

8.2 James Corner Fields Operations

The High Line, New York, 2009-2011.

9.1 KyeongSik Yoon et Shigeru Ban

Haesley Nine Bridges Golf Club House, Corée du Sud, 2010.

9.2 Ludwig Mies van der Rohe

Farnsworth House, Plano (Illinois), États-Unis, 1951.

10.1 Agence d'architecture Raum

Installation « La Ville Molle », 5^{ème} Biennale d'Art Contemporain de Bourges, novembre 2010.

10.2 Frank Lloyd Wright

Musée Guggenheim, New York, 1959.

11.1 Anish Kapoor

Monumenta 2011, Grand Palais, Paris, 2011.

11.2 Francis Soler

Les Bons enfants, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 2004.

L'ensemble des candidats fait preuve d'une bonne préparation à l'épreuve qui exige une certaine forme de réactivité, tant dans la prise de connaissance des documents proposés que dans l'échange avec le jury.

Le jury a apprécié certaines évolutions par rapport à l'an passé, notamment la capacité des candidats à se détacher d'une simple lecture d'image au profit d'une réelle analyse de l'espace. Majoritairement, les candidats ont su mieux prendre en compte l'insertion dans le site et la relation à l'environnement, le rôle des matériaux dans le processus de conception, les pratiques et les usages, ou encore les intentions et partis pris du concepteur.

Les candidats ont su s'approprier rapidement les documents proposés en les inscrivant dans leur contexte. La plupart d'entre eux en ont fait une analyse méthodique et structurée en les mettant en tension ou en établissant une analyse croisée. Certains candidats ont fait preuve d'une maturité et d'une mobilité intellectuelle remarquables pour servir leur propos. Dans leur majorité, ils font preuve d'une qualité d'écoute et d'échange qui s'inscrit dans une maîtrise du temps de l'épreuve.

Pour quelques candidats, la prestation souffre d'un manque de référence et d'ouverture, d'une pauvreté du vocabulaire, d'une faiblesse de l'argumentation ou témoigne parfois d'idées reçues.

Les candidats qui ont le mieux appréhendé l'épreuve sont finalement ceux qui, dans leur prestation, ont su démontrer un engagement personnel étayé par de solides connaissances et références. Leur capacité à prendre position en réponse aux questions a été appréciée par le jury.

REMARQUES SPÉCIFIQUES CONCERNANT LE DOMAINE « THÉÂTRE ET SCÉNOGRAPHIE »

Rapport établi par Joséphine PELLAS et Véronique SAMAK.

Sujets

1.1 « Long voyage du jour à la nuit » (*Long days'journey into night*)

Auteur : Eugene O'Neill, Mise en scène : Célie Pauthe ; Scénographie : Guillaume Delaveau ; Lumière : Joël Hourbeigt

Création du Théâtre de La Colline à Paris, sous la direction de Stéphane Braunschweig. Saison 2010/2011.

2.1 « La nuit juste avant les forêts »

Auteur : Bernard-Marie Koltès ; Mise en scène: Patrice Chéreau et Thierry Thieû Niang ; Costumes : Caroline de Vivaise ; Lumières : Bertrand Couderc

Spectacle créé à Châteaullon en 2010, au centre dramatique de Valence, présenté à la Maison de la Culture de Nevers, au Musée du Louvre et au Théâtre de l'Atelier, etc.

3.1 «Kontakt Hof »

Chorégraphe : Pina Bausch, directrice du Tanztheater de Wuppertal

En 1978 « kontakt Hof » au Tanztheater de Wuppertal ; Direction et chorégraphie de Pina Bausch. Danseurs : Arnaldo Alvarez, Gary Austin Crocker, etc. Musique : Charlie Chaplin, Anton Karas, Juan Llossas, Nino Rota.

3.2 En 2000 « Kontakt Hof » avec des hommes et des femmes de plus de 65 ans »

Production, mise en scène et chorégraphie : Pina Bausch ; Scène et costumes : Rolf Borzik, Hans Pop ; Costumes : Rolf Borzik ; Acteurs-danseurs : Szito Marion Leidner Petra, etc.

Musique : Charlie Chaplin, Anton Karas, Jean Sibelius, etc.

3.3 En 2008 « Kontakt Hof » avec des jeunes originaires de différentes écoles de Wuppertal où siège le Tanztheater.

Production et Chorégraphie : Pina Bausch ; Costumes : Rolf Borzik et Marion Cito ; Musique : Charlie Chaplin, Anton Karas, Jean Sibelius et d'autre.

4.1 « Phèdre »

Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Jean-Marie Villégier.

Théâtre National de Strasbourg, 1992.

4.2 « Phèdre »

Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Jean-Marie Villégier.

Théâtre National de Strasbourg, 1992.

4.3 « Iphigénie »

Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Yannis Kokkos.

Comédie Française, Paris 1990.

4.4 « Bérénice »

Haut de page : **Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Klaus Michael Grüber.**

Comédie Française, Paris 1984.

Bas de page : **Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Jean-Louis Martinelli.**

Théâtre des Amandiers, Nanterre, 2006.

4.5 « Phèdre »

Auteur : Jean Racine ; Mise en scène : Patrice Chéreau.

Théâtre de l'Odéon-Ateliers Berthier, Paris 2003.

5.1 « Ciels »

Écriture et mise en scène : Wajdi Mouawad ; Scénographie : Emmanuelle Clolus ; Vidéo : Valéry Masson ; Lumière Philippe Berthomé ; Costumes Isabelle Larivière. ; Musique Michel F. Coté. Acteurs : John Arnold, Georges Bigot, Valérie Blanchon, Olivier Constant, Stanislas Nordey ; Voix de Bertrand Cantat.

Ateliers Berthier, Paris, 2010.

6.1 « Pinocchio »

D'après : Carlo Collodi ; Texte et mise en scène : Joël Pommerat ; Scénographie : Eric Soyer ; Lumière Eric Soyer, Renaud Fouquet ; Costumes : Marie-Hélène Bouvet, Jean-Michel Angays ; Musique Antonin Leymarie.

7.1 « Paroles, pas de rôles / Vaudeville »

Auteurs : Matthias De Koning, Damiaan De Schrijver, Peter Van den Eede des collectifs belges et néerlandais tg Stan, De Koe et Discordia ; Décor, costumes, lumières et son : Damiaan De Schrijver de tg Stan, Peter Van den Eede de De Koe et Matthias De Koning de Discordia.

Spectacle orchestré, pour la première fois à la Comédie-Française, par trois comédiens des collectifs belges et néerlandais tg Stan, De Koe et Discordia, 2010.

Cette année, on constate davantage d'homogénéité entre les candidats par rapport aux prestations observée en 2010. Dans l'ensemble, les candidats ont bien formulé l'analyse scénique et visuelle des documents, en parvenant à contextualiser les œuvres. En général une bonne fréquentation des salles de spectacle a permis d'étayer leur propos.

On observe trois niveaux :

- Un groupe de bons candidats démontrant les compétences requises tant au point de vue théâtral qu'au point de vue du spectacle vivant.
- Deux candidats réalisent des prestations moyennes, présentant des lacunes en culture théâtrale et en culture générale.
- Un candidat ne présente pas les compétences attendues, son oral est timide mais l'analyse des documents est cependant correcte.

Tous les candidats ont très bien géré le temps de l'exercice.

REMARQUES SPÉCIFIQUES CONCERNANT LE DOMAINE « IMAGE ET COMMUNICATION »

Rapport établi par Florence BOTTOLIER-EID.

Sujets

1.1 Direction artistique : Alexander Liberman ; Illustration : Gruau ; Photographie : Erwin Blumenfeld

Couverture du magazine *Vogue*, USA, 1^{er} avril 1954.

1.2 Jean Widmer

Annonce presse pour les Galeries Lafayette, France, 1959 (avec la reprise du calligramme de Guillaume Apollinaire « *Il pleut* »). Annonce presse non publiée.

1.3 Illustration : Karl Alfred von Meysenbug ; Direction artistique : Claudine Maugendre

Couverture du magazine *Actuel* n° 4, Paris, janvier 1971.

2.1 Germaine Krull

Couverture du livre-recueil de photographies *Métal*, Paris, A. Calavas éditeur, 1927.

2.2 Paul Colin

Annonce presse pour l'ordinateur 704 d'IBM, 1954.

2.3 Ralph Schraivogel

Affiche pour l'exposition de *Archigram*, « *Architecture et performance* » (1961-74), Zürich, 1995.

3.1 L'histoire du logo de la **SNCF** (Société nationale des Chemins de Fer Français), de 1939 à 2005, illustrant l'article « *Pourquoi la SNCF modernise son logo ?* », *Le Monde*, lundi 21 mars 2005.

3.2 Conception graphique: GRAPUS ; Photographie : archives Pierre Bernard

Logo et affiche pour *La Villette, Cité des Sciences et de l'Industrie*, Paris, 1984.

L'un des trois candidats a fait preuve d'un niveau très insuffisant, tant sur l'analyse des documents (ne serait-ce que descriptive) et leur problématisation, que sur les connaissances en culture générale, ainsi que sur la posture orale d'un futur enseignant. En revanche, deux candidats ont mené une investigation intéressante et marqué une distance analytique et critique à partir des documents proposés. Néanmoins, nous avons regretté un manque d'exactitude et d'approfondissement dans l'analyse des sujets en tant que supports de communication visuelle (émanant d'un émetteur et visant un cœur de cible spécifique), ainsi que dans les réponses aux questions plus contextuelles du jury. Des lacunes importantes ont également été observées, notamment pour des références françaises classiques. Enfin, nous avons noté un manque de structuration des exposés lié à la difficulté à prendre du recul en regard d'éléments historiques et sociologiques déterminants.

Les résultats : répartition des notes pour l'Entretien sans préparation avec le jury

Elles vont globalement de 4 à 17,50 sur 20. 19 candidats ont une note égale ou supérieure à 10.

Détail de l'épreuve

1 : Arts plastiques ; 2 : Image & communication ; 3 : Nouvelles technologies & création
4 : Architecture & paysage ; 5 : Théâtre & scénographie ; T : ensemble des candidats

note / 20	0 ≤ n < 4	4 ≤ n < 8	8 ≤ n < 12	12 ≤ n < 16	16 ≤ n < 20	total	moyennes
Effectifs 1						0	-
Effectifs 2		1		2		3	10,66
Effectifs 3			1			1	9
Effectifs 4		1	2	4	4	11	13,63
Effectifs 5			1	2	4	7	14,64
Effectifs T		2	4	8	8	22*	11,98

* pas d'absent à cette épreuve.

Moyenne des candidats admis : 14,08

BIBLIOGRAPHIE SESSION 2011

(Programme de la session 2010 publié au B.O. spécial n° 6 du 25 juin 2009 pages 7 à 10)

ÉPREUVE D'ESTHÉTIQUE

Programme : La nature

Éléments de bibliographie

Usuels :

- Frank Burbage, *La Nature. Textes choisis et présentés*. GF Flammarion, 1998.
- Philippe Choulet, *Nature et culture*. Quintette, 1990.
- Michel Ribon, *L'Art et la nature*. Hatier, 1988. Présentation du thème et choix de textes.
- Bruno Huisman, François Ribes, *Les Philosophes et la nature*. Bordas, 1990. Choix de textes et commentaires.
- Jean-Christophe Godard (sous la direction de), *La Nature*. Vrin, 1991.
- Barbara Cassin (sous la direction de), *Vocabulaire européen des philosophies*. Seuil, 2004 (Entrées concernant la nature, la phusis, la mimésis).
- André Jacob (sous la direction de), *L'Univers philosophique*. PUF, 1989. L'homme et la nature, p.351-461 (Cf. les index).

Textes classiques :

- Héraclite, *Fragments*. Traduction et commentaires par M. Conche. PUF-Epiméthée, 1986 (Cf. index).
- Les Physiologues de Ionie, *Les Penseurs grecs avant Socrate, de Thalès de Milet à Prodicos*. Traduction de J. Voilquin. GF Flammarion, 1964.
- Les Ecoles présocratiques. Folio-Essais, n°152. Ed. établie par J-P Dumont.
- Platon, *Gorgias*. En particulier l'entretien de Socrate et Calliclès (Justice, nomos et phusis).
Protagoras. En particulier les anthropologies impliquées par le mythe de Prométhée et la réponse de Socrate.
Phédon. En particulier la promesse d'Anaxagore et la déception de Socrate.
La République. Critique de la mimésis : chap. III et X.
Le Sophiste. Deux formes de mimésis (233a-236d).
- Aristote, *Leçons de physique*. Pocket, 1990. Livre I, chap.1 ; livre II en entier (Nb les rapports technè/ mimésis/ phusis – 199a15 sq.). Accompagné d'un très utile dossier sur la nature Poétique. Seuil. Trad. R. Dupont-Roc et J. Lallot. Chap. 4 et 25. (La mimésis comme mathésis (apprentissage) et catharsis).
Métaphysique. Ed. Pocket, 1991.
- Parties des animaux*, Livre I. Trad. J-M Leblond. GF Flammarion, 1995.
- Lucrèce, *De la Nature*. GF Flammarion, 1964.
- Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*. XXXV. La Peinture. Traduction J.M. Croisille. Les Belles Lettres, 1997.
- Descartes, *Discours de la méthode*. Garnier, 1963, tome 1 (L'ordre du monde et la maîtrise de la nature).
Traité du monde ou de la lumière. Livre VII. Garnier, 1963, tome 1, p. 349-364.
- Méditations métaphysiques*. Méditation seconde et sixième. Garnier, tome 2.
- Lettre à Elisabeth*. Mai ou juin 1645. Garnier, 1973, tome 3, p. 571 sq. (Cf. index à la fin du tome 3).
- Pascal, *Pensées*. GF Flammarion, 1976. Texte établi par L. Brunschvicg. En particulier, les articles II, III, IV. Cf. l'index.
Traité du vide, Préface. In *De l'Esprit géométrique*. GF Flammarion, 1985.
- Spinoza, *Ethique I (Nature naturée, nature naturante, prop. XXIX) + Appendice Ethique I (critique du finalisme ; très accessible) + Préface Ethique IV (Deus sive natura, Dieu ou nature, p.218)*. GF Flammarion, 1965. Trad. et notes par Appuhn.
- Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*. Nathan, 1981 (Pour la présentation et les documents).
Emile ou De l'éducation. Garnier, 1961 (Index utile).
- Diderot, *Pensées sur l'interprétation de la nature*. GF Flammarion, 2005.
- Kant, *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*. Traduction et commentaires de J-M Muglioni. Bordas, 1981 (Cf. les appendices : III, Mécanisme et finalité. IV, Finalité naturelle et finalité pratique).

Critique de la raison pure. Traduction Trémesaygues et Pacaud. PUF, 1963. Préfaces 1^{ère} et 2^e édition / p.140-6/ p. 198-200 (La nature comme ensemble des phénomènes régis par des lois et non comme « dessein »).

Critique de la faculté de juger. Traduction Philonenko. Vrin, 1982. Introduction. La nature dans l'Analytique du beau, § 1-22, et l'Analytique du sublime, § 23-54. Analytique de la faculté de juger téléologique § 61-68.

- Hegel, Esthétique. Traduction Ch. Bénard. Le Livre de poche, 1997, tome1 et 2. Beauté naturelle et artistique. A travailler à partir des index.

- Husserl, La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale. Gallimard, 1976. Chapitre I et Annexes I, II, III.

La Terre ne se meut pas. Traduction D. Franck, J-F Lavigne, D. Pradelle. PUF, 1989.

- Heidegger, Questions II. NRF, 1968. Ce qu'est et comment se détermine la phusis (Sur Aristote, les Sophistes, Platon).

Les Concepts fondamentaux de la métaphysique. Traduction D. Panis. Gallimard, 1992 (Sur Aristote p. 48 sq.).

- Merleau-Ponty, La Nature (Notes des cours du Collège de France 1956-1958). Seuil, 1995.

Causeries 1948. Seuil, 2002.

- Bachelard, La Formation de l'esprit scientifique. Vrin, 1980. (Une pensée scientifique de la nature).

L'Eau et les rêves, La Terre et les rêveries du repos, La Terre et les rêveries de la volonté. L'Air et les songes (Une poétique de la nature).

Essais plus récents et éclairants :

- Eric Weil, Philosophie et réalité. Beauchesne, 1982. Chap. XIX : De la nature.

Essais et conférences. I. Plon, 1970. Chapitre VIII : Du droit naturel.

- Clément Rosset, La Logique du pire. PUF, 1971.

L'Anti-nature. PUF, 1973.

- Bernard Lamblin, Art et nature. Vrin, 1979. (Œuvre d'art et production naturelle. Beau naturel et production artistique. Mimésis. L'Idéal et le Caractéristique).

- Georges Gusdorf, Le Romantisme. Payot, 1993. Tome II : le savoir romantique de la nature.

- Charles Le Blanc (sous la direction de), La Forme poétique du monde. Anthologie du romantisme allemand. José Corti, 2003. Cf. index.

- Barbara Cassin, L'Effet sophistique. Gallimard, 1995 (La phusis pour les sophistes).

- François Dagognet, Considérations sur l'idée de nature. Vrin, 2000. (Le naturalisme comme mythe séduisant et dangereux). Augmenté de La Question de l'écologie, par Georges Canguilhem.

- Marcel Conche, Présence de la nature. PUF, 2001 (Héraclite, Epicure, Pascal, Rimbaud...).

- Luc Ferry, Le Nouvel ordre écologique. L'arbre, l'animal et l'homme. Grasset, 1992.

- Claude Lévi-Strauss, Tristes tropiques. Presses Pocket-Plon, 1955.

Entretiens avec G. Charbonnier. 10/ 18, 1961. (Art naturel et art culturel).

Ouvrages qui peuvent être consultés :

- Michel Ambacher, Les Philosophies de la nature. PUF, QSJ, 1974.

- Michel Serres, Le Contrat naturel. François Bourrin, 1990.

Retour au Contrat naturel. Bibliothèque nationale de France, 2000.

Nature et esthétique :

- Alberti, La Peinture. Seuil, 2004. Traduction Golsenne, Prévot, Hersant.

- Edouard Pommier, Comment l'art devient l'Art dans l'Italie de la Renaissance. Gallimard, 2007.

- Rousseau, Les Rêveries du promeneur solitaire. V^e promenade.

La Nouvelle Héloïse. Le jardin de Julie, IV^e partie, lettre II.

- Baudelaire, Salon de 1845. Salon de 1846. Salon de 1859. Le Peintre de la vie moderne (La nature n'est pas source et type du bien et du beau). In Curiosités esthétiques. Garnier, 1990.

- Oscar Wilde, Le Déclin du mensonge, Le Portrait de Dorian Gray.

- Elie Faure, L'Esprit des formes. Le livre de poche, 1964 (Une esthétique pensée à partir d'un naturalisme évolutionniste).

- André Malraux, Le Surnaturel. Gallimard, 1977.

- Merleau-Ponty, L'œil et l'esprit. Folio-Essais Gallimard, 1965.

Sens et non-sens. Le Doute de Cézanne. Nagel, 1966.

- Mikel Dufrenne, Esthétique et philosophie. Klincksieck, 1967. L'expérience esthétique de la nature.

- Bernard Lamblin, Peinture et temps. Klincksieck, 1983. Chapitre III : La peinture religieuse ; chapitre V : Le paysage ; chapitre VII : La nature morte.
- Colette Garaud, L'Idée de nature dans l'art contemporain. Flammarion, 1994.
- Actes du colloque sur Cézanne. Aix-en-Provence, juillet 2006, Ce que Cézanne donne à penser. Gallimard 2008 ; J-P Mourey, Du paysage à la nature. Cézanne, une utopie ? ; M-J Mondzain, Cézanne : peindre contre nature.
- Baldine Saint Girons, Le Sublime de l'Antiquité à nos jours. Desjonquères, 2005.
- Les Marges de la nuit. Pour une autre histoire de la peinture. Les Editions de l'Amateur, 2006.
- Alain Roger, Nus et paysages. Essai sur la fonction de l'art. Aubier, 1978.
- Court traité du paysage. Gallimard, 1997.
- Mort du paysage ? Philosophie et esthétique du paysage. Actes du colloque de Lyon. Sous la direction de F. Dagognet, Champ Vallon, 1982 (Articles de F. Dagognet, F. Guéry, A. Roger, N. Grimaldi, B. Bourgeois...).
- Jean-Marc Besse, Voir la terre. Six essais sur le paysage et la géographie. Actes Sud / Ecole nationale supérieure du Paysage / Centre du Paysage, 2000. (Essais sur Pétrarque, Bruegel, Goethe, Péguy, la géographie...).
- Gilles A. Tiberghien, Land Art. Carré, 1993.
- Nature, Art, Paysage. Actes Sud / Ecole nationale supérieure du Paysage / Centre du Paysage, 2001.
- Notes sur la nature, la cabane et quelques autres choses. Le félin, 2005.

Nature et sciences :

- Alexandre Koyré, Du monde clos à l'univers infini. Gallimard, 1973.
- Maurice Clavelin, La Philosophie naturelle de Galilée. Armand Colin.
- Werner Heisenberg, La Nature dans la physique contemporaine. Gallimard, 1973.
- Jacques Monod, Le Hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne. Seuil, 1970.
- François Jacob, Le Jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant. Fayard, 1981.

Littérature :

Rousseau

Chateaubriand

Hugo

J-M-G Le Clézio, L'Extase matérielle.

Faire jouer le concept de nature avec ceux de liberté, technique, morale, histoire, science.

ÉPREUVE D'HISTOIRE DE L'ART ET DES TECHNIQUES

Programme :

- **1. Identité et design depuis 1945 : la marque, la griffe**
- **2. L'Autre et l'Autre. L'exotisme en Europe du XVII^e siècle au XIX^e siècle**

Éléments de bibliographie

- **Programme 1. : Identité et design depuis 1945 : la marque, la griffe.**
- Danielle Allérès, Marques de luxe, Significations et contenu, Économica, 2005.
- Olivier Assouly (sous la direction de), Le luxe, Essais sur la fabrique de l'ostentation, IFM, 2005.
- Régine Bargiel, Christian Zagrodski, Le livre de l'affiche, Alternatives, 1985.
- Roland Barthes, L'empire des signes, Skira, Genève, 1970.
- Cauzard Daniel, Jean Perret, Yves Ronin, Images de marques, marques d'images, 100 ans de marques du patrimoine français, Ramsay / Styles marque, 1988.
- Marina Cavassilas, Clés et codes du packaging, sémiotique appliquée, Hermès science application, 2006.
- Odile Challe, Bernard Logie, Marques françaises et langage, Économica, 2006.
- Didier Courbet, préface de Jean-Noël Kapferer, Puissance de la télévision, Stratégies de communication et influence des marques, L'Harmattan, 1999.
- Christian Delorme, Le logo, Paris, Editions d'Organisation, 1991.
- Philippe Devismes, Packaging, mode d'emploi, Dunod Entreprise, 1991.
- Jean-Marie Dru, La publicité autrement, Gallimard, 2007.

- Jean-Jacques Evrard, Brice Auckenthaler, What if ?, Passion Brands éditions, 2002.
- Jean-Marie Floch, L'indémontable total look de Chanel, IFM, octobre 2004.
- Tristan Gaston-Breton, Patricia Defever-Kapferer, La magie Moulinex, Le Cherche Midi, 1999.
- Stéphane Gerschel, Louis Vuitton, Icônes, Assouline, Mémoire des marques, 2006.
- Laurent Gervereau (sous la direction de), Dictionnaire mondial de l'Image, Paris, Nouveau Monde éditions, 2006.
- Gwenola Guidé, Dominique Hervé, Françoise Sackrider, Lèche-vitrines, Le merchandising visuel dans la mode, IFM, 2003.
- Maurice Hamon, Saint-Gobain, Histoires de logos, signes, symboles & messages, Somogy - Editions d'Art.
- Benoît Heilbrunn, Le logo, PUF, 2001.
- H. Joannis, De la stratégie marketing à la création publicitaire, Dunod, 2005.
- Jean-Noël Kapferer, Ce qui va changer les marques, Éditions d'Organisation, nouvelle édition, 2005.
- Patricia Kapferer, Tristan Gaston-Breton, Monoprix, Au Cœur de la Ville, Le Cherche Midi, 2003.
- Patricia Kapferer, Tristan Gaston-Breton, Peugeot, Une griffe automobile, Le Cherche Midi, octobre 2001.
- King et Hyland, Identités graphiques et culturelles, Pyramyd.
- Naomi Klein, No Logo, la tyrannie des marques, Babel, 2001, nouvelle édition, J'ai lu, 2006.
- Lewis W. Richard, Absolut Book, La saga publicitaire d'Absolut Vodka, Milan. 1996.
- Gilles Lipovetsky, Eliette Roux, Le luxe éternel, De l'âge du sacré au temps des marques, Gallimard, 2003.
- Herbert Marshall Mc Luhan, La galaxie Gutenberg, Presse de l'Université, Toronto, 1962.
- Corinne Maille, Le marketing adolescent, Comment les marques s'adressent à l'enfant qui sommeille en nous, Village Mondial, 2005.
- Nicolas Minvielle, Design et croissance, Optimiser la politique design de son entreprise, Maxima, Laurent du Mesnil éditeur, 2006.
- Per Mollerup, Images de marques, Phaidon, 2005.
- Louis Moynard, Didier Bondue, Weber Chronologie d'un logo fédérateur, La Martinière, 2007.
- P. G. Pasols, Louis Vuitton, La naissance du luxe moderne, La Martinière, 2005.
- Bruno Remaury, Marques et récits, La marque face à l'imaginaire culturel contemporain, IFM-Regard, 2004.
- Sophie Rieunier, Le marketing sensoriel du point de vente : Créer et gérer l'ambiance des lieux commerciaux, 2^e édition, Dunod, 2006.
- Nicolas Riou, Pub Fiction, Société postmoderne et nouvelles tendances publicitaires (suivi d'un entretien avec Gilles Lipovetsky), Éditions d'Organisation, décembre 1999.
- Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Lausanne- Paris, 1916, réédité chez Payot depuis 1995.
- Andréa Semprini, La marque, une puissance fragile, Vuibert, 2005.
- Marie-Claude Sicard, Luxe, mensonges et marketing, mais que font les marques de luxe ? Village Mondial, 2^e édition, 2006.
- Marie-Claude Sicard, Les ressorts cachés du désir, trois issues à la crise des marques, Village Mondial, 2005.
- J. Urvoy, S. Sanchez, Packaging. Toutes les étapes du concept au consommateur, Éditions d'Organisation, 2006.
- Jean Watin-Augouard, Histoires de marques, Eyrolles, 2006.
- A. Weill, Les réclames des années 50, Le dernier terrain vague, 1983.
- Michel Wlassikoff, Histoire du graphisme en France, Les arts décoratifs, Carré, 2005.
- Marques et société, Mode de recherche n°3, IFM, janvier 2005.
- Repères Mode 2003, Visages d'un secteur, IFM, Paris, 2002.
- Le Club n°37, APU, 2006 (Le Club des Directeurs Artistiques).
- Design & Communication, Industries françaises de l'Ameublement/Seuil, 2003.

Catalogues :

- Emballages, Paris, Cité des Sciences et de l'Industrie, 1994.
- La photographie publicitaire en France, Paris, Musée de la Publicité, 2006.
- Art & pub, Éditions du Centre Pompidou, Paris, 1990.
- Un siècle de personnages publicitaires, De bébé Cadum à Mamie Nova, Bibliothèque Forney, 1999.

Revue :

- Étapes graphiques
- Intramuros
- La revue des marques
- Stratégies

Sites Internet :

<http://www.prodimarques.com>

- **Programme 2. : L'Autre et l'Ailleurs. L'exotisme en Europe du XVII^e siècle au XIX^e siècle**

Vision de l'ailleurs chez les contemporains des époques étudiées.

Sur l'état d'esprit des européens récepteurs des œuvres, les ouvrages indiqués dans les différents paragraphes de la bibliographie indicative donnent fréquemment des indications précises. En complément, le candidat se référera à sa culture classique personnelle (ainsi, pour les XVII^e et XVIII^e siècles, outre les contes traduits par Galand, les abondants écrits de Montesquieu, Voltaire, Diderot sur ces thèmes) et pourra sans doute avec fruit consulter des ouvrages tels ceux proposés ci-dessous et qui ne visent pas à une impossible exhaustivité.

Études générales :

- Fernand Braudel, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^e- XVIII^e siècle*, tome 1, *Les structures du quotidien, le possible et l'impossible*, Armand Colin, 1979.
- René Rémond, *Introduction à l'histoire de notre temps*, tome 1, *l'Ancien Régime et la Révolution, 1750-1815* ; tome 2, *Le XIX^e siècle, 1815-1914*, Seuil, collection Point, 1974.
- Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne, 1680 - 1715*, notamment chapitre 1, Fayard, Paris, 1978.
- Paul Hazard, *La pensée européenne au XVIII^e siècle, de Montesquieu à Lessing*, notamment chapitre 1, Fayard, Paris, 1979.
- Walter Benjamin, *Paris capitale du XIX^e siècle*, Cerf, 1989.

Récits de (ou sur des) voyageurs très ou peu connus et aux motivations diverses :

- Jean Baptiste Bernier : *Un libertin dans l'Inde moghole, le voyage de J. B. Bernier (1656 – 1669)*, Chandeigne, 2008.
- Jean Chardin, *Voyage en Perse, Phébus, "d'ailleurs"*, 2007.
- Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, Gallimard, Folio classique, 1998.
- Gustave Flaubert, *Voyage en Orient*, Gallimard, Folio classique, 1998.
- René Etiemble, *La querelle des rites*, Julliard, Archives, 1966.

Arts décoratifs :

- Cécile Beurdeley, *Sur les routes de la soie, le grand voyage des objets d'art*, Seuil, 1985.
- Alain Gruber, *L'art décoratif en Europe*, tome 1, *Renaissance et Maniérisme*, 1993 ; tome 2, *Classique et baroque*, Citadelles et Mazenod, 1992.
- Bertrand Rondot, Xavier Salmon, *Madame de Pompadour et les arts (catalogue)*, Réunion des musées nationaux (RMN) / Versailles, Musée national des châteaux de Versailles et de Trianon, Paris, 2002.
- *La route des Indes, 1500 – 1850*, Musée des arts décoratifs, Paris / Musée d'Aquitaine, Bordeaux, 1998.

Vêtement, textile, impression :

- Odile Blanc, *Vivre habillé*, Klinksieck, collection 50 questions, 2009.
- Céline Cousquer, *Nantes, une capitale française des indiennes au XVIII^e siècle*, Coiffard Libraire Éditeur, 2002.
- F. Joubert, A. Lefébure, P. François, *Histoire de la tapisserie en Europe du Moyen âge à nos jours*, Flammarion, 1995.
- Alan Kennedy, *Costumes japonais du XVI^e au XIX^e siècle*, Adam Biro, 1997.
- Odile Nouvel-Kammerer, *Papiers peints panoramiques*, Flammarion / Musée des Arts Décoratifs, 1998.
- Philippa Scott, *Le livre de la soie, La documentation française / Imprimerie Nationale*, 1993.
- *Cachemires parisiens, 1810-1880, À l'école de l'Asie*, Monique Lévi-Strauss (catalogue), Musée de la mode et du costume, Palais Galliera, Paris-Musées, 1998.
- *Touches d'exotisme XIV^e - XX^e siècle*, Musée de la mode et du textile, Sylvie Legrand-Rossi, Jean-Paul Leclercq, Florence Müller, Véronique de Bruignac-La Hougue, Lydia Kamitsis, Pamela Golbin (catalogue), Union centrale des arts décoratifs, Paris, 1998.
- *Tapis, présent de l'Orient à l'Occident (catalogue)*, Institut du Monde Arabe (IMA), 1989.
- *Couleurs d'exotisme, XIV^e – XX^e siècle*, Dominique Cuvilier (catalogue), Musée de la mode et du textile, Paris, 1999.
- *Les Belles de Mai, deux siècles de mode à Marseille, collections textiles du Vieux - Marseille, XVIII^e – XIX^e siècles*, Éditions Alors Hors du temps, Musées de Marseille, 2002.

Objets, accessoires :

- Jean-Paul Bouillon, Christine Shimizu, Philippe Thiébaud, *Art, industrie et japonisme, le service «Rousseau»*, Dossiers du musée d'Orsay / Réunion des musées nationaux (RMN), 1988.

- Evelyne Possémé, Dominique Forest, La collection des bijoux du Musée des arts décoratifs à Paris, Union centrale des arts décoratifs, 2002.
- La cristallerie de Clichy : une prestigieuse manufacture du XIX^e siècle, R. Dufrenne, J. Maes & C Capdet, La rose de Clichy, 2005.

Architecture, architecture intérieure, mobilier :

- Loraine Decléty, La représentation de l'architecture islamique à Paris au XIX^e siècle : une définition de l'orientalisme architectural, thèse de l'École des Chartes, 2001.
- Rodolphe Hammadi, Paris arabesques : architectures et décors arabes et orientalisants à Paris, Éric Koehler / Institut du Monde Arabe (IMA), 1998.
- Jean-Luc Massot, Architecture et décoration du XVI^e au XIX^e siècle, Edisud, 1992.
- Alain Merot, Retraites mondaines, aspects de la décoration intérieure à Paris au XVII^e siècle, Gallimard, collection Le Promeneur, 1990.
- Bruno Pons, Les grands décors français, 1650-1800, Fatou, 1995.
- Anne-Marie Quette, Mobilier français, Louis XIII et Louis XIV, Massin, 2000.
- Gabriel P. Weisberg, Edwin Becker, Evelyne Possémé, Les origines de l'Art nouveau, La maison Bing, Amsterdam, Van Gogh muséum, Paris, Musée des arts décoratifs, Anvers, fonds Mercator, 2004.

Expositions universelles :

- Linda Aimone, Carlo Olmo, Les Expositions Universelles 1851-1900, Belin, 1993.
- Pascal Ory, Les Expositions universelles de Paris, Ramsay, 1982.
- Florence Pinot de Villechenon, Fêtes géantes, Les expositions universelles, pour quoi faire ?, Autrement, 2000.

Orientalisme, japonisme, « chinoiseries » :

- Anne-Marie Amon, Micheline Durand, Le voyage de l'Empereur de Chine, de la Chine de Kangxi aux chinoiseries de Louis XV, Musée Leblanc-Duvernoy, Auxerre.
- Stefano Carloni (sous la direction de), Venise et l'Orient (catalogue), Paris - New York, IMA / Gallimard, 2006.
- Philippe Haudrere, Gérard Le Bouedec, Les Compagnies des Indes, Rennes, Ouest - France, 2005.
- Gérard-Georges Lemaire, L'univers des orientalistes, Place des Victoires, 2000.
- Madeleine Jarry, Chinoiseries, Le rayonnement du goût chinois sur les arts décoratifs des XVII^e et XVIII^e siècles, Vilo, 1981.
- Lionel Lambourne, Japonisme, échanges culturels entre le Japon et l'Occident, Phaidon, 2006.
- Francis Macouin, Keiko Omoto, Quand le Japon s'ouvrit au monde, Gallimard / Réunion des musées nationaux, Collection Découvertes Gallimard, 2001.
- Christine Peltre, Les orientalistes, Hazan, 1997.
- Christine Peltre, Les arts de l'Islam, Itinéraire d'une redécouverte, Collection Découvertes Gallimard, Paris 2006.
- Edward Wadie Saïd, L'orientalisme, l'Orient créé par l'Occident, Seuil, 2005.
- Philippa Scott, Turqueries, Thames & Hudson, 2001.
- L'audience de l'empereur de Chine, François Boucher, Pascale Bertrand, Beaux-arts magazine, n° 39, octobre 1986, p. 40-43.
- L'orientalisme et les caractères orientaux de l'imprimerie nationale, Paul-Marie Grinevald, Art & métiers du livre, n° 165, janvier-février 1991, p. 66-70.
- Chinoiseries, exposition temporaire du 22 novembre 2002 au 29 juin 2003, Musée de la toile de Jouy, Jouy-en-Josas, Journal d'exposition n° 2.
- D'un regard l'autre, Musée du Quai Branly (catalogue), Réunion des musées nationaux (RMN), 2006.
- Pagodes et dragons, exotisme et fantaisie dans l'Europe rococo 1720-1770 (catalogue), Musée Cernuschi - Musée des arts de l'Asie de la ville de Paris, Paris musées, 2007.
- Katagami, les pochoirs japonais et le japonisme (catalogue), Maison de la culture du Japon à Paris, 2006.
- Planète métisse, To mix or not to mix (catalogue), Musée du Quai Branly, Paris, 2008.
- Satsuma, de l'exotisme au japonisme (catalogue), Sèvres, Musée national de céramique / Réunion des musées nationaux (RMN), 2008.

COMPENDIUM DE L'ÉPREUVE DE LEÇON

Viatique incitatif

L'impression de redite d'une année sur l'autre des rapports est sans aucun doute l'indice que les candidats limitent leur lecture au tout dernier rapport paru et négligent de ce fait l'apport considérable qui pourrait être fait de la lecture de tous les rapports disponibles depuis 2003 sur le site du SIAC³. Cette courte synthèse ne vise évidemment pas à suppléer une lecture personnelle et active de tous ces textes mais doit être davantage considérée comme une invitation à puiser dans cette abondante et précieuse matière réflexive si facilement disponible à présent.

La leçon, les attentes de l'épreuve

Il est bien question de montrer par tous les moyens comment un questionnement assumé et une problématique soulevée en Arts appliqués deviennent des objectifs de formation qui s'inscrivent dans un parcours connu, jalonné de modalités d'évaluation. (Rapport 2004)

Chaque candidat tire au sort une enveloppe contenant deux sujets au choix, l'un textuel (une citation), l'autre visuel (deux ou trois images, rarement plus, de provenances et de statuts divers). Les documents, issus du champ des arts appliqués ou de disciplines connexes, ont en commun leur potentiel inducteur et la richesse des notions qu'ils exhibent ou qu'ils cachent. Il n'y a qu'une citation pour chaque sujet tandis que les images sont proposées par couple ou même parfois par groupe. De la rencontre entre plusieurs visuels naîtra forcément une grande richesse de pistes sémantiques qui viendra s'ajouter à la polysémie des images. Il appartiendra au candidat d'élargir les problématiques induites par ces sollicitations au-delà de leur contexte circonstanciel, afin d'en dégager des notions repérables clairement définies et propices à l'élaboration d'un dispositif pédagogique cohérent, adapté et vivant. (Rapport 2006)

Le candidat est destinataire d'une sollicitation — images ou texte — qu'il doit s'approprier, intérioriser afin d'en exprimer, par sa culture, ses compétences, ce qui lui ressemble, ce qui lui correspond. [...] Il transforme les problèmes évoqués en questions de design ou de métier d'art au sein d'un apprentissage [...]. Le candidat est embarqué dans un projet de formation, qu'on appelle le projet didactique. Son but est de nous (le jury) entraîner avec lui dans ce projet, en envisageant quels élèves peuvent être concernés, quelles compétences sont en jeu, comment elles seront évaluées, dans quel dispositif. [...] La présentation orale et l'échange avec le jury. (Rapport 2009)

Le sujet comme inducteur

Les sujets sont élaborés et choisis pour leur qualité de "déclencheurs" et d'"incitations" [...] ils font problème et cela grâce à leur nature, leur rencontre, leur écart historique, leur ironie... Ceux-ci servent de tremplin à la démonstration et, si elle est cohérente dans son ensemble, le jury accepte une lecture différente de la sienne comme préalable à l'élaboration de la leçon. [...] Certains documents des sujets invitent précisément à ce recul analytique et critique, à un va-et-vient entre ce que j'en vois et ce que je peux en faire dire. Un document textuel ou visuel peut être un ressort pour inventer, créer, critiquer, dénoncer. (Rapport 2007)

Ils (les documents) doivent donc aussi être envisagés comme des inducteurs concrets, opératoires, pratiques, en sus de leur évidente capacité à nouer des thématiques, des sens, à conjuguer des symboles.» (Rapport 2010)

Le rapport 2006 rappelle que le sujet est choisi pour « la force inductrice de son contenu » et qu'il s'agit d'un « référent vis-à-vis duquel il faut prendre de la distance sans jamais quitter le sentier qu'il balise ». Les choix de sujet du jury n'impliquent en aucun cas que « les candidats marchent dans leurs pas. Certains (candidats) pressurent les documents jusqu'à en extraire des sens inattendus qui, s'ils sont fondés, emportent l'adhésion. »

Le cadre donné par le sujet n'est pas uniquement une contrainte. Point de départ incontournable et potentiellement riche, ce cadre doit être considéré à la fois comme le socle mais aussi le ferment, le tuteur de la réflexion. Il limite le champ exploratoire, mais aussi le balise ; il le canalise, mais lui permet de se développer ... (Rapport 2003)

Typologie de lectures des sujets

Le rapport 2009 dresse une typologie des différents niveaux de lecture des sujets en référence à Hans Belting pour qui l'analyse « véritable » n'est pas un processus extérieur mais qui au contraire s'ancre à « l'intérieur de nous (l' « être interprété »

³ <http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm>

qui « anime », qui « imagine » le sujet, image ou texte).» La lecture au premier degré (le sujet n'est pas « animé » par le candidat) témoigne « d'un manque manifeste d'appropriation » ; la lecture univoque (le sujet est « animé » mais il n'est pas « imaginé ») produit « des analyses rendues stériles par l'absence de discussion des références manipulées » et ne permet « aucun transfert des enjeux [...] hors du champ traité par la citation » ; la lecture équivoque (le sujet est « imaginé » mais piégé) convoque une dimension dialectique mais finalement biaisée car « la controverse est montée de toute pièce pour alimenter un discours prédigéré et pour conduire vers une conclusion déjà faite » ; la lecture tous azimuts (le sujet est « animé » et « imaginé ») offre une « lecture ouverte suggère de nombreux champs d'investigations qui ne sont pas tous explorés, mais qui restent disponibles » mais « de cette mise en tension des significations » aucune problématique solide n'émerge ; enfin, la lecture mise à profit (le sujet est interprété, parce qu' « animé » et « imaginé »), ici les candidats « parviennent à dégager des sujets tout ce qui leur sera utile par la suite, sans pour autant prédestiner l'analyse, sans pour autant la figer dans des méthodes peu fécondes. [...] Chaque lecture fait émerger une foule de sens, soit par les questions posées auxquelles un certain nombre de réponses sont apportées [...], soit par les hypothèses de lecture qui sont proposées. » .

L'analyse du sujet

L'analyse « engendre une recomposition de l'objet analysé, de l'objet « soumis à dissolution », au sens étymologique. » « Le choix du sujet — sujet A ou sujet B — n'est pas primordial. C'est ce que le candidat en fait qui le devient. » (Rapport 2009)

Elle (l'analyse) doit laisser poindre des « possibles », des potentialités, des éventualités. Elle n'a pas vocation à mettre à jour un seul point de vue, une seule question. Au contraire, l'analyse doit montrer les divergences ; elle doit enrichir le sujet de toute la polysémie qui l'habite ; elle doit extraire l'essence contradictoire des sémantiques induites. (Rapport 2004)

Cependant, le souci d'exhaustivité de certains candidats [...] s'impose au détriment de la lisibilité des points de l'analyse et des références convoquées pour les soutenir. L'analyse devient alors « mécaniste », froide, presque lancinante, ce qui ne garantit pas pour autant l'émergence d'un potentiel didactique. » (Rapport 2006)

Un sujet qui ne plaît pas recèle parfois des trésors insoupçonnés ; un sujet qui plaît, induit trop souvent platitudes et manque d'engagement. (Rapport 2004)

Sujet A, s'approprier la citation

La citation est incitative, pas normative, ni exemplaire. [...] Il faut disséquer la phrase et envisager la controverse, si c'est nécessaire. Il faut la « presser comme un citron » pour en tirer l'essence, la critique s'exerçant alors en profondeur et sans douceur. [...] La dissection doit mettre à jour les signifiés qui deviendront propriété du candidat. Le débat exige une autorité sur la source. Or, la plupart du temps, les quelques postulants qui osent s'aventurer sur le terrain des citations ne franchissent pas le seuil de la lecture plate et de la logomachie : aucune appropriation [...] qui permettrait d'ouvrir l'exploration des sens cachés, des messages insidieux, des concepts dissimulés afin d'engager une réflexion antithétique ou de suggérer une vision personnelle et unique. (Rapport 2004)

La posture de soumission aux documents est un indice du maintien dans le rôle du candidat extérieur au sujet. Quant à la posture d'appropriation, elle est un indice de l'intériorisation du sujet par le candidat. » Or « L'appropriation est essentielle. Elle s'exerce par une exploration personnelle : le candidat doit faire basculer la lecture vers lui, entraîner la sémantique dans son sillage, dans son univers, avec ses domaines de prédilection, ses connaissances singulières, ses sources particulières. (Rapport 2009).

Sujet B, les pièges de l'image

La technique de lecture de l'image traduit des manques élémentaires : « les indices retenus sont partiels, le statut de l'image écarté de tout questionnement, les éléments plastiques constituant l'image oubliés, des éléments déterminants formellement et sémantiquement ignorés ... bref, les images ne peuvent être traduites et, effectivement, ne sont pas saisies. [...] Les ouvertures que devraient susciter les éléments du sujet dans une démarche d'analyse bien conduite se réduisent ainsi trop souvent à des projections personnelles, voire affectives. » (Rapport 2003)

La carence n'est pas dans la lecture mais dans l'absence de questionnement induit par la proximité de l'autre document. » Il importe donc de « déployer une approche transversale qui démontre la maîtrise de ces documents. [...] L'analyse, forcément comparative et organisée comme un discours, devrait défendre un point de vue, une prise de position raisonnée, individuelle et passionnée. » (Rapport 2004)

« L'image ne pardonne pas. » Elle impose une prise de pouvoir, faute de quoi « le candidat en reste à la platitude du document papier organisé et composé, incapable de révéler l'autre dimension, celle du sens. » Le piège de l'image peut conduire à la construction « d'un discours abscons fait de mots utilisés au hasard » ou encore à une pseudo approche

structuraliste. L'approche suppose plutôt «une culture maîtrisée par un individu qui aborde le sujet par des réminiscences, par des souvenirs, des proximités, des comparaisons, des touches singulières...» dont le but est d'«attirer les autres dans son propre piège» grâce «une surprenante force de pensée». (Rapport 2005).

Un exemple d'analyse

Le rapport de 2008 partant d'un sujet traité par un candidat (un croquis des architectes HERZOG et DE MEURON, une photographie de Jean PROUVÉ enseignant au Conservatoire des arts et métiers (Paris, années 60), une photographie légendée « Sur le tour », et enfin une photographie de détail d'un objet en bois) livre un exemple d'analyse étape par étape jusqu'à la problématique pédagogique.

Carences culturelles

Se greffant souvent intimement à cette lacune d'extraction de sens, apparaissent aussi de graves manques culturels dans les références liées au domaine des arts appliqués mais aussi des arts plastiques. [...] Culture est trop souvent sommaire lorsqu'elle apparaît : elle est "formatée", nourrie de stéréotypes, de banalités, sans aucun travail de la pensée, sans aucune appropriation. [...] Il y a donc nécessité pour un candidat de questionner les enjeux de la création en design, de développer un regard critique argumenté et non d'additionner des lieux communs, comparables à un discours de non initié, imprégné par des contenus rédactionnels "tendances" et colportés dans les magazines et autres supports sous le label design. (Rapport 2003)

Une certaine frilosité freine les étudiants à se saisir des enjeux historiques du design en privilégiant les propositions plus contemporaines. Ils manifestent « une sorte de prudence, voire de réserve, à l'égard de l'idée que le design puisse être l'occasion d'engagements esthétiques et artistiques. » (Rapport 2006)

Si les connaissances spécifiques paraissent l'acquis de la plupart des candidats, il n'en va pas de même à l'évidence de cette culture générale qui leur permettrait de nouer quelque problématique que ce soit en donnant accès à une transversalité féconde. [...] L'histoire de l'art pose quelquefois un problème de maîtrise de la production générale de signes. [...] Dans l'ensemble l'art contemporain n'est pas convoqué – pas plus que les débats arts plastiques/arts appliqués. (Rapport 2010)

Certains « manquent de références historiques et chronologiques, en design comme en arts plastiques, [...] manquent de connaissances sur les contenus pédagogiques (référentiels méconnus ; niveaux de classe envisagés sans véritable logique ; etc.) » « Afin de convaincre, il est bien nécessaire de faire la démonstration de compétences et de connaissances conjuguées qui laissent penser que le futur enseignant pourra s'appuyer sur une solide culture face à une classe. » (Rapport 2005).

Questionner le design

Les questions qui émergent de la partie analytique doivent trouver leur corollaire dans une problématique qui n'ignore rien des questions posées par la société au designer et, ce, dans tous les domaines d'enseignement concernés : pratique ou expression plastique, culture design ou ATC, laboratoire, studio ou bureau de création, technologie théorique ou appliquée, modes de représentation... (Rapport 2005)

Une certaine méfiance est de mise et « une sélection critique s'impose afin de distinguer une vraie culture design des effets de mode qui s'ancrent dans une logique plus globale de consommation. » Cependant, il convient d'ouvrir largement les références car « les repères en matière de création manquent de diversité et ne vont que rarement s'ancrent dans des champs disciplinaires connexes et plus rarement encore dans des disciplines éloignées. [...] Dire que la discipline des arts appliqués s'inscrit dans un univers sociétal complexe relève de l'évidence. Aussi l'implication de la création en design va-t-elle bien au-delà de ses apparentes limites. » (Rapport 2006).

De l'engagement

Le contenu d'enseignement doit faire l'objet de choix clairement définis, dans lesquels se manifeste le positionnement de l'enseignant, sa vision du monde, sa conception du design. (Rapport 2006)

Une prise de position affirmée, étayée d'une solide culture, un thème évocateur directement issu des interrogations suggérées par le sujet et digérées par le candidat, peuvent générer des propositions vigoureuses. Le problème soulevé peut être de toute nature, peut intéresser tous les niveaux de formation, peut s'adresser à toutes les disciplines, peut concerner un public très restreint... Bref, tout est possible. (Rapport 2004)

Toujours trop rares ceux qui réagissent avec cette conviction fondée sur une personnalité riche et sur des perspectives ambitieuses, toujours trop nombreux ceux qui ne dépassent pas le mot à mot analytique, le structuralisme d'une pensée figée, stéréotypée, ceux qui proposent une pédagogie laborieuse et « académique » au mauvais sens du terme. (Rapport 2005)

Redisons-le, le jury, face à un candidat d'agrégation d'arts appliqués, est en droit d'attendre non pas que par le plus grand des bonheurs sa proposition recoupe la sienne, mais que ce dernier fasse la preuve et de sa capacité d'invention et de son aptitude à la transmettre. Plus cette aptitude à transmettre gagne en clarté et en précision plus il devient certain pour le jury que, quels que soient encore les lacunes du projet et du dispositif pédagogique qui le déploie, le candidat saura par-delà le concours résoudre des équations toujours plus fines entre les publics, les matières et les enseignements concernés. (Rapport 2010)

Articulation

Le jury regrette que trop de leçons mal étayées, n'établissant pas de relation avec l'exposé qui précède, ne mettant pas au centre de la réflexion les potentialités du sujet et ne définissant pas de priorités visuelles ou sémantiques mènent les candidats à des dispositifs univoques et plaqués. [...] Contre le placage d'un processus pédagogique sur une réflexion superficielle, la compréhension du sujet doit guider le candidat vers la mise en exergue de questions essentielles soulevées par le sujet. [...] Le jury est particulièrement attentif à la pertinence du lien qui unit la réflexion à propos du sujet et la proposition de leçon proprement dite. (Rapport 2003)

Problématisation

Une thématique permet de cerner un contexte, un environnement, mais c'est le passage à la problématisation qui assurera une dynamique pédagogique pour la suite de la séquence. La (ou les) problématique(s) de design délimitée(s) par une analyse comparative des documents, sera d'autant plus porteuse pour la future séquence pédagogique qu'elle est spécifique au(x) document(s) analysé(s). (Rapport 2007)

Pour cela faut-il encore que le candidat adopte, lors de son analyse, une posture incisive et critique qui interroge activement les documents et les thématiques dans ce qu'elles contiennent de problématiques potentielles. (Rapport 2008)

Le futur candidat doit ici comprendre que les problématiques issues de son analyse ne sont pas séparables du processus de transfert des savoirs et des savoir-faire. [...] Alors que l'approche thématique explicite et lie les figures contenues dans les documents, la problématique y fait surgir une tension au sein d'un matériau hétérogène mêlant forme, figure ou sens. (Rapport 2010)

Une problématique (question qui amène d'autres questions) ne peut pas être ou rester générale. Il faut qu'elle soit tournée vers une exploitation possible dans un enseignement d'Arts appliqués. [...] Le problème posé au candidat est de transformer cette question en projet d'enseignement pour des « élèves et étudiants des classes terminales et post baccalauréat » en Arts appliqués. (Rapport 2009)

De la technique

Le jury remarque la propension de certains candidats à occulter la dimension technique, pratique ou fonctionnelle des produits du design au profit de leur image et des codes iconiques qu'elle véhicule. (Rapport 2007)

De manière également assez générale, les candidats ne mettent guère en valeur, dans leurs analyses, les propriétés techniques et les qualités fonctionnelles des objets et propositions que les règles de l'épreuve offrent, dans un premier temps, à leur sagacité. L'approche est beaucoup plus volontiers sémantique. [...] Le design et les arts appliqués peuvent certes être étudiés du point de vue de la réception. Mais tout ce qui concerne la structure des objets, les assemblages, les montages, les agencements, bref la technicité font aussi partie du champ des analyses possibles. (Rapport 2006)

Indispensables objectifs

Les membres du jury sont particulièrement attentifs au socle sur lequel se fonde la leçon et aux objectifs qu'elle se propose d'atteindre. Les intentions doivent être claires pour le candidat et clairement exprimées [...]. Le candidat doit pouvoir aussi exposer ce qui est proposé aux élèves quant aux modes opératoires, au travail proprement dit et quant à ce qui relève de l'évaluation du succès ou de l'échec de chaque phase. Les objectifs à atteindre servent de repères. Qu'apprennent les élèves ? Que découvrent-ils ? Qu'ont-ils acquis de nouveau ? À partir de quel pré-acquis ? Vers quelles connaissances, quels apprentissages, quelles nouvelles ressources les conduit-on ? ... (Rapport 2003)

La définition des objectifs manque encore parfois de précision et de clarté, ce qui compromet la pertinence de toute proposition d'évaluation. Une évaluation ne peut se penser que lorsque les compétences à atteindre ont été clairement identifiées, le contrat de formation explicité. L'évaluation met en œuvre une vaste gamme de méthodes et d'outils, dans laquelle l'enseignant puise en fonction de ses objectifs. En aucun cas, elle n'est réductible à la notation. [...] Donner du sens aux apprentissages, voilà bien tout l'enjeu de l'évaluation. (Rapport 2006).

Il n'est pas possible d'exprimer une implication dans une discipline pour laquelle on revendique le plus haut niveau de qualification, en écartant d'un revers de main tout ce qui fonde la crédibilité de l'acte d'enseignement : proposer aux élèves des objectifs en termes de compétences à acquérir, c'est-à-dire se poser la question : « qu'est-ce que je veux apprendre aux autres ? ». (Rapport 2009)

Présenter le dispositif

Le temps accordé à la présentation de leur séquence pédagogique est trop réduit [...] livrer en hâte le sujet, énoncer le public visé et quelques critères d'évaluation ne saurait suffire à décrire une séquence pédagogique. (Rapport 2008)

Les modes opératoires sont pour beaucoup calqués sur des conventions archétypales de l'enseignement des arts appliqués (par exemple : croquis de recherche et planches graphiques) et l'on peut regretter la banalité engendrée par l'utilisation systématique de ces méthodes plébiscitées mécaniquement et sans questionnement sur l'importance du « comment ». [...] Rarement la curiosité des élèves est excitée par des propositions inattendues, intrigantes ou même déstabilisantes, induisant une réactivité forte, des points de vue divergents et des interrogations. (Rapport 2008)

Évaluation

Quand tout a été clairement et distinctement énoncé, l'enseignant préconise un retour sur le travail qui suppose un regard sur les compétences acquises. Ce sont les objectifs énoncés qu'on doit retrouver dans les items de l'évaluation. [...] Les futurs candidats sont invités à réfléchir aux modalités de l'évaluation, d'une part, et aux outils qui l'accompagnent, notamment en regardant de près le moyen de signifier aux élèves ce qu'ils ont réellement acquis comme nouvelles compétences. (Rapport 2009)

La définition des critères permettant d'évaluer le travail des élèves est un outil incontournable et infaillible de vérifications des objectifs que s'est fixé l'enseignant dans sa leçon. À quels savoirs doit-on pouvoir accéder et ces savoirs sont-ils acquis ? Qu'envisage-t-on de transmettre à l'étudiant par les questions que soulève la problématique ? Comment ces savoirs vont-ils trouver leur place dans une progression pédagogique ? Sont-ils en accord avec les attentes de la formation et du référentiel en termes de compétences ? [...] Elle est l'outil qui permet de juger de la pertinence d'une réponse à une demande, certes, mais elle mesure aussi le degré de compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant. (Rapport 2008)

L'« expressionnisme élémentaire » en tant que conduite paradoxale cherchant à contourner les contraintes imposées (programme, cahier des charges) au profit d'une « expression de soi » peut être mise à profit par l'enseignant pour repérer et appréhender les acquisitions en matière de conception. Autrement dit, l'élimination progressive d'un « expressionnisme élémentaire » démontre l'acquisition de compétences de conception : « c'est en décelant, en creux, toutes les tentatives de contournement des contraintes pour répondre au besoin d'une expression libre que le pédagogue est en mesure d'évaluer l'acquisition des compétences de design ou de conception. » (Rapport 2009)

Élèves, conditions de possibilités

L'élève, physiquement absent lors de cet oral, devra s'inviter tout au long de l'échange avec le jury pour donner toute sa légitimité à cette épreuve de leçon. Le candidat fait face à un jury d'enseignants et d'inspecteurs, mais c'est bien l'élève dont il est question ici au travers des propositions pédagogiques du candidat. (Rapport 2007)

Rares sont les candidats à avoir invité les élèves au fil de leur discours. [...] Mes élèves perçoivent-ils l'intérêt de ma progression, en comprennent-ils les objectifs ? Comment leur permettre de dessiner leur pratique professionnelle future, tout en les « élevant » culturellement ? [...] En somme : qu'apprend-on et qu'en restera-t-il ? (Rapport 2007)

Partenariat

Il est indispensable d'exercer le métier d'enseignant en ayant la connaissance des activités des designers des différents domaines. [...] Les futurs professeurs doivent pouvoir envisager leurs dispositifs avec la prise en compte du facteur important que sont les témoignages, les échanges, les partenariats institutionnel et professionnel. (Rapport 2004)

La richesse de partenariats avec le monde de l'entreprise, en particulier, est peu perçue. [...] Nous invitons les futurs enseignants à ne pas priver leurs élèves ou étudiants de cet apport indispensable à divers titres à nos formations. (Rapport 2006)

Échange avec le jury

Les excellents candidats montrent une aptitude à préciser, à éclairer le jury et aussi à remettre en cause des idées ou des propositions. [...] De plus, ce temps d'entretien requiert un dynamisme, une réactivité, et non une "léthargie", une implication dans le propos et non un détachement, une motivation à échanger et à construire en commun une réflexion, une capacité à

argumenter et, le cas échéant à se questionner, à prendre du recul par rapport à ses convictions, et non une agressivité confondue avec une assertion. Il est question ici de savoirs, mais aussi de motivation, de générosité, de plaisir à débattre. (Rapport 2003)

L'ouverture à la discussion est le signe d'une lecture individuelle, intériorisée, maîtrisée, permettant les remises en cause, les rebondissements, les contradictions internes révélées ou ignorées. (Rapport 2009).

Le jury a toujours été sensible aux « performances » des personnes qui ont su « jouer » avec les circonstances de l'épreuve. [...], il a distingué nettement les candidats qui ont manifesté une ouverture d'esprit permettant le dialogue, le débat. (Rapport 2004)

La qualité d'expression, la justesse et la précision du vocabulaire, la diction même et la vitesse à laquelle on s'exprime sont les conditions nécessaires pour maîtriser l'attention d'un auditoire. (Rapport 2006)

Le dialogue avec le jury est un moment où les faiblesses de l'exposé peuvent être corrigées grâce à une attitude d'écoute et d'empathie avec le jury. [...] Il faut l'aborder avec le courage du candidat qui se jette à corps perdu entre les mains d'observateurs zélés qui espèrent apprendre, découvrir, mieux comprendre les intentions et mieux saisir les velléités du néo pédagogue. (Rapport 2005)

Conclusion

On l'aura compris à travers ces larges extraits des rapports publiés depuis 2003 que cette épreuve de la leçon exige beaucoup de chaque candidat et sollicite pleinement toutes ses compétences. Elle attend de lui un engagement sincère et confiant qui en retour force souvent le respect du jury.

Certains candidats ont permis au jury de vivre un moment de rencontre fort, autour d'un projet pleinement incarné. Ceux-là ont su mobiliser et déplacer avec authenticité leur culture, leur désir et leur inventivité en faveur d'une incitation, d'une problématique, d'un sujet pour construire un projet pédagogique qui donnait à saisir, au-delà de la situation de concours, une véritable posture d'enseignant. (Rapport 2010)

Les futurs admissibles au concours doivent garder à l'esprit que la densité et l'intensité qu'ils pourront mesurer lors de cette épreuve ont pour but de percevoir toute l'épaisseur de la réflexion et toutes les dimensions de la proposition du candidat. Ainsi, les jurys ont formulé à plusieurs reprises avoir beaucoup appris des candidats, et ne sauraient que remercier la sincérité, le sérieux et l'implication de nombre d'entre eux au moment de l'épreuve. (Rapport 2007)