Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : AGREGATION EXTERNE

Section : ARTS PLASTIQUES

Session 2014

Rapport de jury présenté par : Leszek BROGOWSKI, président de jury

© www.education.gouv.fr

SOMMAIRE

Cadre réglementaire 3

Programmes en vigueur 7

Composition du jury 18

Éléments statistiques et résultats 22

Remarques du Président du Jury 24

ADMISSIBILITÉ

Rapport sur l'épreuve écrite d'esthétique et sciences de l'art 30

Rapport sur l'épreuve écrite d'histoire de l'art 46

Rapport sur l'épreuve de pratique plastique 52

ADMISSION

Rapport sur l'épreuve de « Pratique et création plastiques » 59

Rapport sur l'épreuve de la « Leçon » 70

Modification de l'épreuve « Leçon » à partir de la session 2015 91

Rapport sur l'entretien sans préparation : Architecture 94

Rapport sur l'entretien sans préparation : Arts appliqués 105

Rapport sur l'entretien sans préparation : Cinéma / Vidéo 116

Rapport sur l'entretien sans préparation : Photographie 121

Rapport sur l'entretien sans préparation : Théâtre 126

© www.education.gouv.fr

CADRE RÉGLEMENTAIRE

ÉPREUVES DU CONCOURS EXTERNE DE L'AGRÉGATION « ARTS », OPTION ARTS PLASTIQUES

Arrêté du 10 juillet 2000 (BO n° 30 du 31 août 2000) modifié par l'arrêté du 27 septembre 2002 (BO n°40 du 31 octobre 2002)

A - ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

1° ÉPREUVE ÉCRITE D'ESTHÉTIQUE ET SCIENCES DE L'ART : cette épreuve prend appui sur un document textuel assorti d'un sujet.
Le texte est emprunté à une bibliographie proposée tous les trois ans et comprenant, notamment, des ouvrages d'esthétique, des écrits d'artistes, des textes critiques (durée : six heures ; coefficient 1,5).

2° ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE DE L'ART : un programme détermine tous les trois ans les questions sur lesquelles porte cette épreuve. L'une d'elles concerne les XX^{e} et XXI^{e} siècles, l'autre, une période antérieure (durée : six heures ; coefficient 1,5).

3° ÉPREUVE DE PRATIQUE PLASTIQUE : réalisation bidimensionnelle mettant en œuvre des moyens strictement graphiques pour répondre à un sujet à consignes précises.
Cette épreuve a pour but de tester l'engagement artistique du candidat, son aptitude à fournir une réponse pertinente et personnelle à une question posée, à faire la démonstration de ses capacités d'invention et de création, à témoigner de son savoir-faire en matière d'expression et de communication graphiques (durée : huit heures ; coefficient 3).
Format du support de présentation : « grand aigle ».

B - ÉPREUVES D'ADMISSION

1° ÉPREUVE DE PRATIQUE ET CRÉATION PLASTIQUES : réalisation artistique bi- ou tridimensionnelle à partir d'un sujet à consignes précises assorti d'un dossier thématique comportant des documents visuels et textuels.
Les candidats ont le choix entre différents modes d'expression : dessin, gravure, sculpture, maquette, montage audiovisuel ou tout autre mode d'expression que le jury estime compatible avec la mise en œuvre de l'épreuve dans le cadre du concours.
Déroulement de l'épreuve :
A – Projet (comportant ou non des indications écrites) mis sous scellés (durée : six heures) ;
B – Réalisation du projet en deux journées de huit heures ;
C – Présentation par le candidat de son travail et discussion avec le jury (durée totale : trente minutes).
Le gros matériel, tel que bacs d'acide et presse pour la gravure, agrandisseurs pour la photographie, est mis à la disposition des candidats. Les outils personnels sont laissés à leur charge.
Coefficient pour l'ensemble de l'épreuve : 3.

© www.education.gouv.fr

2° LEÇON : conçue à l'intention d'élèves du second cycle, cette épreuve inclut une réflexion sur les ressources offertes par un partenariat structuré avec les institutions et les professionnels des domaines artistiques et culturels.
Cette leçon est suivie d'un entretien avec le jury (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).

ATTENTION : NOUVELLE MODIFICATION À PARTIR DE LA SESSION 2015. VOIR TEXTE DE RÉFÉRENCE PLUS LOIN.

3° ENTRETIEN SANS PRÉPARATION AVEC LE JURY : entretien à partir de documents imposés par le jury et portant, au choix du candidat formulé lors de son inscription, sur l'un des domaines artistiques, autres que les arts plastiques, suivants : architecture, arts appliqués, cinéma/vidéo, photographie, théâtre (durée : trente minutes maximum ; coefficient 2).

Note de service concernant l'esprit des épreuves et les indications relatives aux matériaux et procédures n° 2010-141 du 21-9-2010 (BO n°37 du 14 octobre 2010)

L'objet de la présente note est de donner aux candidats des précisions relatives aux épreuves des concours externe et interne du CAPES et de l'agrégation d'Arts plastiques qui ont fait l'objet de réformes récentes.

À compter de la session 2011, les épreuves des concours externe et interne du CAPES ont été modifiées par l'arrêté du 28 décembre 2009 et celles de l'agrégation par les arrêtés du 28 décembre 2009 et du 13 juillet 2010, publiés respectivement au Journal officiel du 6 janvier 2010 et du 17 juillet 2010.

I – Indications relatives à l'esprit des épreuves

Les quatre concours concernés visent le recrutement de professeurs destinés à enseigner les Arts plastiques en collège et en lycée. Ils sont conçus en relation étroite avec l'exercice futur du métier d'enseignant du second degré, notamment avec les nouveaux programmes du collège et du lycée.
Toutes les épreuves d'admissibilité et d'admission prennent appui sur des sujets à consignes précises, assortis ou non, selon les cas, de documents visuels et textuels.
Ces sujets impliquent :
– de la part du candidat, des réponses mettant en évidence des qualités de méthode, de savoirs, de savoir-faire, ainsi que des compétences dans l'ordre de l'invention et de la création artistiques, nourries d'une culture intégrant la connaissance des œuvres du patrimoine et de l'art contemporain ;
– de la part du jury, une évaluation rigoureusement cadrée sur ces différents points.

L'épreuve d'admissibilité de pratique plastique des concours externes de l'agrégation et du CAPES
A l'agrégation externe, cette épreuve souligne l'importance des « pratiques graphiques ». Ces pratiques graphiques n'excluent pas l'usage de la couleur (…) Pour l'agrégation comme pour le CAPES, la capacité à exprimer une intention artistique reste essentielle.
Pour chacune des épreuves de l'agrégation et du CAPES, le candidat reste libre du choix des outils, des techniques et des procédures de mise en œuvre dans la limite des consignes du sujet.

© www.education.gouv.fr

L'épreuve de « pratique et création plastiques » de l'admission de l'agrégation (externe et interne) et la première partie de l'épreuve sur dossier du CAPES externe
Ces épreuves soulignent l'importance de l'engagement artistique personnel du candidat. Elles doivent faire apparaître avec évidence des compétences et une maîtrise dans la conception et la mise en œuvre d'une production d'ordre artistique qui n'ignore rien des pratiques actuelles.

II – Indications relatives aux matériaux et procédures

Il est rappelé que pour des raisons de sécurité, dans le cadre d'un concours de recrutement, les produits et matériels suivants sont interdits : bombes aérosols et appareils fonctionnant sur réserve de gaz, appareils à production de flammes vives, acides, produits chimiques volatils, inflammables ou toxiques. Sont également interdits les matériels bruyants, notamment les scies sauteuses et perceuses (en revanche, les sèche-cheveux sont autorisés).
Dans la limite des consignes du sujet, les matériels photographique, vidéo, informatique et de reprographie sont autorisés, mais la responsabilité de leur utilisation et de leur bonne marche incombe au candidat. Il ne sera fourni par les organisateurs du concours que l'accès à un branchement électrique usuel.

Épreuve de « pratique plastique » de l'admissibilité des concours externes de l'agrégation et du CAPES
Un support a été défini au format « grand aigle » par les textes officiels. Celui-ci doit être un support suffisamment solide pour résister aux incidences et contraintes des techniques choisies ainsi qu'aux diverses manipulations lors de l'évaluation. La réalisation du candidat doit s'inscrire à l'intérieur de ce format, ne comporter ni extension ni rabat et dont l'épaisseur totale ne doit pas excéder 1,5 cm. Tout autre document de référence que ceux qui peuvent être fournis avec le sujet est interdit. Tout élément matériel formel, iconographique ou textuel doit être obligatoirement produit sur place par le candidat à partir de matériaux bruts.

Épreuve de « pratique et création plastiques » de l'admission de l'agrégation (externe et interne) et la première partie de l'épreuve sur dossier du CAPES externe
Tout autre document de référence que ceux qui peuvent être fournis avec le sujet, est interdit. Sont donc proscrits les recueils iconographiques sur quelque support que ce soit, ainsi que l'apport de tout objet extérieur manufacturé qui ne serait pas transformé durant l'épreuve ; ainsi les éléments formels, iconographiques ou textuels que le candidat souhaite intégrer à sa réalisation doivent obligatoirement donner lieu à une transformation plastique identifiable, pertinente et significative, ou être produits sur place à partir de matériaux bruts.

La présente note abroge la note de service n°2001-213 du 18 octobre 2001

Nota bene, il convient de repréciser que la Note de service concernant l'esprit des épreuves et les indications relatives aux matériaux et procédures n° 2010-141 du 21-9-2010 (BO n°37 du 14 octobre 2010) se substitue dans la composante B1 au dernier paragraphe de l'Arrêté du 10 juillet 2000 (BO n° 30 du 31 août 2000) modifié par l'arrêté du 27 septembre 2002 (BO n°40 du 31 octobre 2002), ou plus précisément, « le gros matériel, tel que bacs d'acide et presse pour la gravure », ne seront pas fournis aux candidats, toutefois l'accès aux agrandisseurs photographique reste possible.

Il faut rappeler également qu'il est nécessaire que les candidats de s'assurent du bon fonctionnement des appareils numériques ou autres (plaques électriques !).

© www.education.gouv.fr

Épreuve de « Leçon » de l'admission

ATTENTION : l'épreuve de « Leçon » de l'agrégation externe d'Arts plastiques (admission) a été modifiée par l'arrêté du 25 juillet 2014.

Lors des épreuves d'admission du concours externe, outre les interrogations relatives aux sujets et à la discipline, le jury pose les questions qu'il juge utiles lui permettant d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. Le jury peut, à cet effet, prendre appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fixé par l'arrêté du 1er juillet 2013.

Les dispositions relatives à l'option « Arts plastiques » sont modifiées comme suit : « Leçon » : conçue à l'attention d'élèves du second cycle, elle inclut une réflexion sur les ressources offertes par un partenariat structuré avec les institutions et les professionnels des domaines artistiques et culturel.
La « Leçon » est suivie d'un entretien avec le jury (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).

© www.education.gouv.fr

PROGRAMMES EN VIGUEUR

Concours externe de l'agrégation du second degré
Section arts option arts plastiques
Programme et bibliographie de la session 2014

Épreuve écrite d'esthétique et sciences de l'art
(Sessions 2013, 2014 et 2015)
Thème : L'expérience esthétique

I.
Textes qui peuvent donner lieu à un sujet

1/ Philosophie esthétique

Platon
Ion. Ed Pocket-Agora, 2008. Trad et présentation de J. Lauxerrois : « Poésie, folie, philosophie »
Le Banquet. Ed Pocket-Agora, 1992. Traduction Mario Meunier. Présentation de J.L. Poirier et dossier
Phèdre. Ed Pocket-Agora, 1992. Traduction Mario Meunier. Présentation de J.L. Poirier et dossier
Aristote
Poétique. Ed Le Seuil, 1980. Traduction Dupont-Roc et Lallot In Ed Le Livre de poche : Traduction et présentation de Michel Magnien
Rhétorique. Ed Pocket-Agora, 2007. Présentation de J. Lauxerrois : « Comment parler aux mortels ? »
Plotin
Ennéades. *Sur le Beau* (I, 6), in *Traité 1*. Ed GF/ Flammarion, n°1155. Présentation et trad par J. Laurent
Ennéades. *Sur la Beauté intelligible* (V, 8), in Traité 31. Ed GF/ Flammarion, n°1228. id
Ou en un volume : Du Beau. Ennéades I, 6 et V, 8. Ed Pocket. Traduction Paul Mathias
Hume
In *Essais esthétiques*. Trad. et présentation par Renée Bouveresse. Ed GF/ Flammarion, n°1096 *De la délicatesse du goût et de la passion* et *De la norme du goût*
Montesquieu
Essai sur le goût. Ed Rivages poche, n°96, 1993. Suivi d'un texte de J. Starobinski
Condillac
Traité des sensations. Ed Fayard, 1984
Rousseau
Discours sur les sciences et les arts. Ed GF/ Flammarion, n°243. Présentation par Jacques Roger
Lettres à Monsieur D'Alembert sur son article Genève (dite Lettre sur les spectacles). Ed GF/ Flammarion, n°1165. Présentation et dossier par Marc Buffat
Diderot
Lettre sur les aveugles, à l'usage de ceux qui voient. Ed GF/ Flammarion, n°1081. Présentation et dossier
Paradoxe sur le comédien. Ed GF/ Flammarion
D'Alembert
Encyclopédie. *Discours préliminaire*. Ed GF/ Flammarion, to.1, n°426

© www.education.gouv.fr

Burke
Recherches philosophiques sur l'origine de nos idées du sublime et du beau. Ed Vrin, 1990. Trad B. Saint-Girons
Hutcheson
Enquête sur l'origine de nos idées de beauté et de vertu. Ed Vrin, 1991. Trad Anne-Dominique Balmès
Kant
Observations sur le sentiment du beau et du sublime. Ed GF/ Flammarion. Trad et présentation par Monique David-Ménard, 1990 *Critique de la raison pure*. Préfaces 1 et 2. Esthétique transcendantale *Critique de la faculté de juger*. Ed Vrin, 1965. Trad A. Philonenko Analytique du beau. Analytique du sublime
Schiller
Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme. Ed Aubier 1943, 1992. Traduction Robert Leroux
Hegel
Esthétique. Ed Livre de Poche. Trad. C. Bénard. 1997. To. 1 : Introduction
Schopenhauer
Le Monde comme volonté et comme représentation. Ed PUF, 1966. Trad A. Burdeau. Livre III et suppléments au livre III
Nietzsche
La Naissance de la tragédie. Ed Folio-Essais. Trad M. Haar, P. Lacoue-Labarthe, J.L. Nancy In *Humain, trop humain*. Ed Folio-Essais, to.1. Trad Robert Rovini. *De l'âme des artistes et des écrivains Le Gai Savoir*. Ed Folio-Essais. Trad P. Klossowski, revue par M. de Launay
Heidegger
L'Origine de l'œuvre d'art, in *Chemins qui ne mènent nulle part*. Ed Gallimard, Tel. 1962, 1986. Trad Wolfgang Brockmeier
Alain
Système des beaux-arts. 1926, 1983. Ed Gallimard, Tel
Dewey
L'Art comme expérience. Ed Folio Essais. Trad J.P. Cometti et alii. Présentation R. Schusterman
Benjamin
L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique. In *Œuvres*, t. II. *Poésie et révolution*. Ed Denoël, 1971. Trad M. de Gandillac
Sartre
Qu'est-ce que la littérature ? Ed Folio-Essais, 1985. Préface d'Arlette Elkaïm-Sartre
Gadamer
Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Ed Le Seuil. 1976, 1996 Première partie. *Dégagement de la sphère de la vérité. L'expérience de l'art*
Merleau-Ponty
Le langage indirect et les voix du silence in *Signes*.1960 Ed Gallimard, *La Prose du monde*. 1969. Ed Gallimard, Tel. Chap. 1, 2, 3
Résumé de cours, 1952-1960. 1968. Ed Gallimard, Tel
Le Visible et l'invisible. 1964. Ed Gallimard, Tel *L'Œil et l'esprit*. Ed Folio-Essais, 1964
Dufrenne Mikel
Phénoménologie de l'expérience esthétique. T.1 *L'objet esthétique*. T.2 *La Perception esthétique*. 1953, 1967. Ed PUF

© www.education.gouv.fr

2/ Essais critiques plus contemporains

Fried Michaël
La Place du spectateur. *Esthétique et origines de la peinture moderne*. Trad C. Brunet. Ed Gallimard, 1990
Jauss Hans Robert
Pour une esthétique de la réception, Paris. Gallimard, 1993
Schaeffer Jean-Marie
La Conduite esthétique. In *L'Esthétique des philosophes*, R. Rochlitz et J. Serrano. Ed Dis voir, 1996
Freedberg David
Le Pouvoir des images. Ed. G. Monfort, 1998.
Genette Gérard
L'œuvre de l'art. *T. 2. La relation esthétique*. Ed Le Seuil. 1997, 2010
Beardsley Monroe
L'Expérience esthétique reconquise. 1958. In *Philosophie analytique et esthétique*, trad D. Lories. Ed Klincksieck, 1988.
Carroll Noël
Quatre concepts de l'expérience esthétique. In *Esthétique contemporaine*. Art, représentation et fiction. J.P. Cometti, J. Morizot, R. Pouivet. Ed Vrin, 2005.
Dickie Georges
Le Mythe de l'attitude esthétique. In *Philosophie analytique et esthétique*. Textes présentés par D. Lories. Ed Klincksieck, 1988.

3/ Autres textes

Baudelaire
In *Critique d'art.* Ed Folio Essais. Présentation de Claire Brunet : *Le Peintre de la vie moderne*, *Salons de 1846, 1859*, *Exposition universelle de 1855*
Tolstoï *Qu'est-ce que l'art ?* Ed PUF / Quadrige
Kandinsky
Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier. Ed Folio. Trad N. Debrand et B. Ducrest Trad N. Debrand et B. du Crest. Préf. Ph. Sers
Point et ligne sur plan. *Contribution à l'analyse des éléments de la peinture.* Ed Folio Essais1970, 1991, Trad S. et J. Leppien. Préf. Ph. Sers
Henry Michel
Voir l'invisible. Sur Kandinsky. Ed F. Bourrin, 1988

II.
Textes qui peuvent accompagner utilement la réflexion

1/ Sur l'évolution de l'art et de l'esthétique

Belting Hans
L'Histoire de l'art est-elle finie ? 1983, 2008. Ed Gallimard, Folio-Essais
Dupont Odile
Art et perception. 2004. Ed Delagrave, Itinéraires philosophiques
Escoubas Eliane
L'Esthétique. 2004. Ellipses

© www.education.gouv.fr

Fédier François
L'Art en liberté. 2006. Ed Pocket
Jimenez Marc
Qu'est-ce que l'esthétique ? 1997. Ed Gallimard, Folio-Essais
Lacoste Jean
La Philosophie de l'art. 1981. Ed PUF, QSJ
Lenoir Béatrice
L'œuvre d'art. Textes choisis, commentaires et vade-mecum. 1999. Ed GF Flammarion, Corpus
Michaud Yves
L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique. 2003. Ed Hachette-Littératures, Pluriel
Critères esthétiques et jugement de goût. 1999, 2008. Ed Hachette-Littératures, Pluriel
Pommier Edouard
Comment l'art devient l'Art dans l'Italie de la Renaissance. 2007. Ed Gallimard
Schaeffer Jean-Marie
L'Art de l'âge moderne. L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e^ à nos jours. 1992. Ed Gallimard
Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes. 1996. Ed Gallimard, NRF Essais
Adieu à l'esthétique. Ed PUF, Collège international de philosophie, 2000
Sherringham Marc
Introduction à la philosophie esthétique. 1992, 2003. Ed Petite Bibliothèque Payot
Trottein Serge (coordonné par)
L'Esthétique naît-elle au XVIII^e^ siècle ? 2000. Ed PUF, Débats

Sur Platon
Chrétien J.L..
L'Effroi du beau. *Commentaire.* Phèdre *et méditation sur la douleur de la beauté*
Grimaldi Nicolas
Le Statut de l'art chez Platon (1980) in *L'Ardent sanglot*. *Cinq études sur l'art*. 1994. Ed Encre Marine
Sur Kant
Grimaldi Nicolas
Le Statut de l'art chez Kant in *L'Ardent sanglot*. *Cinq études sur l'art*. 1994. Ed Encre Marine
Sur Schopenhauer
Rosset Clément
L'Esthétique de Schopenhauer. 1969. Ed PUF
Jérôme Ferrari
L'Art dans Le Monde comme volonté et comme représentation. Ed Scérén. CNDP, 2011
Sur Nietzsche
Heidegger
Nietzsche. La volonté de puissance comme art. 1961, 1971. Ed Gallimard **Audi Paul**. *L'Ivresse de l'art. Nietzsche et l'esthétique*. 2003. Ed Livre de Poche, Biblio-Essais

2/ Considérations sur l'art

Brunet Claire
Art et poésie in *Notions de philosophie*, ss la dir. de D. Kambouchner. Ed Folio-Essais, to.III
Grimaldi Nicolas
L'Art ou la feinte passion. 1983. Ed Gallimard, Epiméthée
L'Ardent sanglot. *Cinq études sur l'art*. 1994. Ed Encre Marine

© www.education.gouv.fr

Haar Michel
L'Œuvre d'art. Essai sur l'ontologie des œuvres. 1994. ed Hatier, Optiques
Nancy Jean-Luc
Les Muses. 1994. Ed Galilée
Roger Alain
Nus et paysages. Essai sur la fonction de l'art. Ed Aubier, 1978

3/ Considérations contemporaines sur l'esthétique

Renée Bouveresse
L'Expérience esthétique. (Armand Colin)
Chrétien Jean-Louis
L'Effroi du beau. Ed du Cerf, La Nuit surveillée, 1987
Corps à corps. A l'écoute de l'oeuvre d'art. Ed de Minuit, 1997
Cusset Yves
Réflexions sur l'esthétique contemporaine. 2000. Ed Pleins Feux
Dufrenne Mikel
Le Poétique. 1973. Ed PUF
Galard Jean
La Beauté à outrance. Réflexions sur l'abus esthétique. Ed Actes Sud, 2004
Massin Marianne
Les Figures du ravissement. Enjeux philosophiques et esthétiques. Ed Grasset, 2001
Rancière Jacques
Le Partage du sensible. Esthétique et politique. Ed La Fabrique, 2000
Malaise dans l'esthétique. Ed Galilée, La philosophie en effet, 2004
Saint-Girons Baldine
L'Acte esthétique. Ed Klincksieck, 2008

4/ Romans ou essais

Balzac.
Le Chef-d'oeuvre inconnu
Cf Didi-Huberman.
La Peinture incarnée. 1985. Ed de Minuit (lecture du Chef-d'oeuvre inconnu de Balzac)
Cheng François
Cinq méditations sur la beauté
Léonard de Vinci
Traité de la peinture. Textes traduits et présentés par A. Chastel. Ed Berger Levraut, 1987 IIe partie : Le programme universel. IIIe partie : Les problèmes du peintre
Valéry
Introduction à la méthode de Léonard de Vinci. 1894. Ed Folio Essais
Zola
L'Œuvre

5/ Usuels

Vocabulaire d'esthétique. Coordonné par **Etienne Souriau**. 1990. PUF, Quadrige
Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art. **J. Morizot** et **R. Pouivet** (dir.). Ed A. Colin, 2007

© www.education.gouv.fr

Épreuve écrite d'histoire de l'art
Question portant sur le XX^e^ siècle
(Sessions 2013, 2014 et 2015)
Thème : L'œuvre et ses documents, de Marcel Duchamp à nos jours.

Image / document

Barthes Roland, *La chambre claire – note sur le photographique,* Paris, éd. Cahiers du cinéma Gallimard/Seuil, 1980.
Bataille Georges, Leiris Michel, *Documents n°1 à 7 1929 et n° 1 à 8 1930*, réédition intégrale de la revue, deux tomes, Paris, éd. Jean-Michel Place, 1991.
Bénichou Anne (éd.), *Ouvrir le document : enjeux et pratique de la documentation dans les arts visuels contemporains*, Dijon, éd. Presses du Réel, 2010.
Benjamin Walter, *Œuvres II*, « Petite histoire de la photographie », Paris, éd. Gallimard, (1972), 2000.
Chevrier Jean-François, *Entre les Beaux-Arts et les médias : photographie et art moderne*, Paris, L'Arachnéen, 2010.
Chevrier Jean-François, *Des faits et des gestes : le parti pris du document 2*, « Documents de culture, documents d'expérience », Paris, éd. Seuil/EHESS, *Communications*, n°79, 2006
Criqui Jean-Pierre (sous la direction), *L'image-document, entre réalité et fiction*, Paris, Marseille, éd. Images en Manœuvres, les Carnets du BAL, 2010.
Delpeux Sophie, *Le corps-caméra : le performer et son image*, Paris, éd. Textuel, 2010.
Didi-Huberman Georges, *Devant l'image Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*, Paris, éd. de Minuit, coll. Critique, 1990.
Didi-Huberman Georges, *Images malgré tout*, Paris, éd. de Minuit, 2003.
Didi-Huberman Georges**,** *L'image survivante. Histoire de l'art et le temps des fantômes selon Aby Warburg,*Paris, éd. Minuit, 2002.
Didi-Huberman Georges, *Quand les images prennent position, l'œil de l'histoire*, Paris, Ed de Minuit, 2009.
Durand Régis, *Le regard pensif Lieux et objets de la photographie*, Paris, éd. La différence, 2002.
Durand Régis, *Le Temps de l'image Essai sur les conditions d'une histoire des formes photographiques*, Paris, éd. La différence, 1995.
Durand Régis, Cohen Françoise, Buren Daniel, *Contre image*, catalogue exposition, Nîmes, Carré d'Art/Actes Sud, 2004.
Grenier Catherine, *Sophie Riestelhueber : la guerre intérieure*, Dijon, éd. Les Presses du réel, 2010.
Krauss Rosalind, *Le photographique Pour une Théorie des Ecarts*, Paris, éd. Macula, 1990.
Manovitch Lev, *Le langage des nouveaux médias*, Dijon, éd. Les presses du réel, 2010.
Mézil Eric (sous la direction), *Le temps retrouvé, Cy Twombly photographe et artistes invités*, (2 volumes), catalogue exposition de la collection Lambert en Avignon, Arles, Actes Sud, 2011.
Molina Miguel Angel (sous la direction), *Les autres œuvres, la peinture et ses images*, catalogue exposition Villa des Tourelles, Montreuil, éd. Du provisoire, 2010.
Rancière Jacques, *Le destin des images*, Paris, éd. La Fabrique, 2003.
Rancière Jacques, « l'image intolérable », *Le spectateur émancipé,* Paris, éd. La Fabrique, 2008.
Schneider Pierre*, Brancusi et la photographie*, Paris, éd. Hazan, 2007.
Sontag Susan, *Sur la photographie*, Paris, éd. Christian Bourgeois, 2008 (1979).
Tabart Marielle, Monod-Fontaine Isabelle, *Brancusi photographe*, Paris, éd. Musée National d'Art Moderne, 1977.
Warburg Aby, (écrits complets, sous la dir. De Martin Warnke, assisté de Claudia Brink), *Der Bilderatalas*, Berlin, éd. Akademie Verlag GmbH, 2000.
Warburg Aby**,** *Le rituel du serpent,* (intro. J. L. Koerner, textes de F. Saxl et B. Cestelli Guidi), Paris, Macula, 2011.

© www.education.gouv.fr

Archive

Agamben Giorgio, *Ce qui reste d'Auschwitz*, l'archive comme témoin, Paris, éd. Payot/Rivages, 1999.
Agamben Giorgio, *Qu'est-ce que le contemporain ?* , trad. M. Rovere, Paris, éd. Payot-Rivages, coll. « pétote bibliothèque », 2008.
Derrida Jacques, *Trace et archive, image et art,* collège iconique, Institut national de l'audiovisuel, (entretien de François Soulages) INA, 25 juin 2002.
Derrida Jacques, *Mal d'archive,* Paris, éd. Galilée, 1995.
Derieux Florence (sous la direction), *Harald Szeemann Méthodologie individuelle*, Zurich, JRP/Ringier, 2007.
Freud Sigmund, « Note sur le *bloc magique* », dans *Œuvres complètes*, volume XVII, Paris, éd. PUF, 1992 (édition dirigée par André Bourguignon et Pierre Cotet).
Foster Hal, *Design et crime*, « Archive de l'art moderne », Paris, éd. Les prairies ordinaires, 2008 (2002).
Foster Hal, *le retour du réel. Situation actuelle de l'avant-garde*, trad. Y. Cantraine, F. Pierobon, D. vander Gucht, Bruxelles, éd. La lettre volée, 2005.
Foucault Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, éd. Gallimard, 1969.
Foucault Michel, *Les mots et les choses*, Paris, éd. Gallimard, 1966.
Merewether Charles, *The archive*, Cambridge, Massachusetts, éd. MIT Press, 2006.
Panofsky Erwin, « Original et reproduction en fac-similé », traduit par J.-F. Poirier, *Cahiers du MNAM*, n°53, Paris, 1995, pp. 43-54.
Poinsot Jean-Marc, Leeman Richard, Le Denmat Marie-Raphaële, Rossignol Emmanuelle, Mokhtari Sylvie, Le Poupn Laurence, Joudoux Dominique (sous la direction), *Les artistes contemporains et l'archive, Interrogation sur le sens du temps et de la mémoire à l'ère de la numérisation*, Rennes, éd. Presses Universitaires de Rennes, 2004.
Ricoeur Paul, *Temps et récit, vol. III : Le temps raconté*, Paris, éd. Seuil, 1985.
Spieker Sven, *The Big Archive : Art from Bureaucracy*, Cambridge, Massachusetts, éd. MIT Press, 2008.

Traces, projets, enregistrements et protocoles

Barthes Roland, *La préparation du roman I et II, Cours et séminaires au Collège de France (1978-1979 et 1979-1980)*, Paris, Seuil, 2003.
Blistène Bernard (sous la direction), *Poésure et peintrie,* catalogue exposition, Marseille, Musées de Marseille/Rmn/Seuil, 1998.
Caraës Marie-Haude, Marchand-Zanartu Nicole, *Images de pensées*, Paris, éd. RMN, 2011.
Clair Jean, *Sur Marcel Duchamp et la fin de l'art*, Paris, éd. Gallimard, col. Art et Artistes, 2000. *Du catalogue*, Cahier du MNAM n°56/57, Paris, 1996
Farocki Harun, « la guerre trouve toujours un moyen » dans *HF/RG (Harun Farocki/Rodney Graham), catalogue d'exposition,* Paris, éd. Galerie du Jeu de Paume/Black Jack, 2009.
Feuillie Nicolas (textes présentés et réunis par), *Fluxus Dixit, Une anthologie vol. 1*, Dijon, éd. Les Presses du Réel, 2002.
Godfrey Tony, *L'art conceptuel*, Paris, éd. Phaidon, 2003.
Goldberg Roselee, *Performance, l'art en action*, Paris, éd. Thames & Hudson, 1999.
Herrmann Gauthier, Reymond Fabrice, Vallos Fabien (sous la direction), *Art conceptuel, une entologie*, Paris, éd. Mix, 2008. *L'art contemporain et le musée,* Hors série des Cahiers du MNAM, Paris, 1989.
Naumann Francis M., *Marcel Duchamp L'art à l'ère de la reproduction mécanisée*, Paris, éd. Hazan, 1999.

© www.education.gouv.fr

Poinsot Jean-Marc, Frogier Larys, *La description*, Chateaugiron, éd. Archives de la critique d'art, 1997(actes du colloque des Archives de la critique d'art et Université Rennes 2 Haute-Bretagne, 1994).
Sauzedde Stéphane, Thély Nicolas, *Basse def, partage de données*, Dijon, éd. Les presses du réel, 2008.
Schwarz Arturo, *The complete works* of Marcel Duchamp, New York, éd. Delano Greenidge, 2000.
Souriau Etienne, « l'oeuvre à faire », in *Différents modes d'existence*, Paris, éd. PUF, 2009.
Tiberghien Gilles A., *Land Art*, éd. Carré, Paris, 1995 (réédition prévue janvier 2012).

Reproductibilité

Benjamin Walter, *Œuvres III*, « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version de 1939) », Paris, éd. Gallimard, (1972), 2000.
Blanchet Jean-Paul, Forey Jean-Michel, Francblin Catherine, Sans Jérôme, Bourriaud Nicolas, Christov-Bakargiev Carolyn, Zahm Olivier, Fleck Robert , Barak Ami, *Aspects de l'art au XX^e siècle L'œuvre reproductible, Mike Bildo, Sherry Levine, Richard Pettibone, Sturtevant, Philip Taafe*, Meymac, éd. Centre d'art contemporain de Meymac, Meymac, 1991 (catalogue de l'exposition présentée au Centre d'art contemporain de Meymac, du 31 août au 1er décembre 1991).
Goudinoux Véronique, Weemans Michel, *Reproductibilité et irreproductibilité de l'oeuvre d'art*, Bruxelles, éd. La Lettre Volée, 2001.
Kihm Christophe, « une politique de la reprise : Jérémy Deller », revue *Multitude*, hors série n°1, Paris, éd. Amsterdam, 2007.
Kristeva Julia, *Sèmiôtikè Recherche sur une sémanalyse,* Paris, éd. Seuil, Coll. Tel Quel, Paris, 1969 (sur l'intertextualité).
Maurel-Indart Hélène, *Du plagiat*, Paris, éd. Gallimard, 2011 (1999).
Walravens Nadia, *L'oeuvre d'art en droit d'auteur*, Paris, éd. Economica, 2004.

Écrits d'artistes

Les écrits d'artistes sur cette question sont nombreux. Il ne s'agit ici que d'indiquer quelques sources emblématiques.

Buren Daniel, Les *Ecrits (1965-1990)*, Bordeaux, éd. Capc Musée d'art contemporain de Bordeaux, 1991.
Buren Daniel, *Mot à mot*, catalogue exposition, Paris, éd. Centre Pompidou/Xavier Barral/de la Martinière, 2002.
Duchamp Marcel, *Duchamp du Signe*, Paris, éd. Flammarion, coll. Champs, (1975), 1994.
Duchamp Marcel, *Notes*, Paris, éd. Flammarion, coll. Champs, (1980), 1999.
Duchamp Marcel, *Notice de montage pour Etant Donnés 1 la chute d'eau 2 le gaz d'éclairage…*, Philadelphie, éd. Musée de Philadelphie, 1987.
Godard Jean-Luc, *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*, Tomes 1 et 2, Paris, éd. Cahiers du Cinéma, 1998.
Nauman Bruce, *Please pay attention please : Bruce Nauman's words, writings and interview*, (edited by Janet Kraynak), Cambridge, Massachusetts, éd. MIT Press, 2005.
Richter Gerhard, *Textes*, Dijon, éd. Presses du Réel, 1999.
Snow Michael, *Des écrits 1958-2001*, Paris, éd. Centre Pompidou/Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts, 2002.
Warhol Andy, *Ma philosophie de A à B et vice versa*, Paris, éd. Flammarion, 2001 (1975).
Wodiczko Krzysztof, *Art public, art critique. Textes, propos et documents*, Paris, éd. Ensb-a, 1995.

© www.education.gouv.fr

Livres d'artistes

Brogowski Leszek*, Editer l'art : le livre d'artiste et l'histoire du livre*, Chatou, éd de la Transparence, 2010
Brogowski Leszek**, Mœglin-Delcroix** Anne**,** *Nouvelle revue d'esthétique*, n°2 « Livres d'artistes, l'esprit de réseau », Paris, PUF, 2008.
Mœglin-Delcroix Anne, *Esthétique du livre d'artiste (1960-1980)*, Paris, éd. Jean-Michel Place/Bibliothèque nationale de France, 1997 (réédition en 2011).
Mœglin-Delcroix Anne, *Sur le livre d'artiste, Articles et écrits de circonstance (1981-2005)*, Paris, éd Le mot et le reste, 2006.
Mœglin-Delcroix *Anne, Regarder, raconter, penser, conserver. Quatre parcours du livre d'artiste des années soixante à nos jours*, Mantoue Casa del Mantegna, éd. Corraini, 2004 (anglais, italien, français).
Rowell Margit, *Ed Ruscha photographe*, catalogue exposition, New York/Göttingen/Paris, éd. Whitney Museum of American Art/Steidl/Jeu de Paume, 2006.
Vischer Theodora, Walter Bernadette, *Roth Time, a dieter Roth retrospective*, New York, éd. Museum of Modern Art, 2004.

Sites Internet

Archives de la critique d'art : http://www.archivesdelacritiquedart.org/
Documents d'artistes : http://www.documentsdartistes.org/index.php
Gerhard Richter Atlas : http://www.gerhard-richter.com/
The Atlas Group Archive : http://www.theatlasgroup.org/
Time Capsule 21 Andy Warhol : http://www.warhol.org/tc21/
Ubu : http://www.ubu.com/
Uyio (étude de l'archivage des arts hypermédiatiques) : http://uyio.nt2.uqam.ca/
Videomuseum : http://www.videomuseum.fr/index.php#

Cette bibliographie indicative se doit d'être complétée et enrichie par une étude des monographies et catalogues d'exposition relatifs aux artistes impliqués explicitement par cette logique créative documentaire : Marcel Duchamp, Constantin Brancusi, Laszlo Moholy-Nagy, Man Ray, Ed Ruscha, Francis Alÿs, Gabriel Orozco, Michael Heizer, Robert Smithson, Paul-Armand Gette, James Coleman, Christian Boltanski, Rodney Graham, On Kawara, Thomas Hirschhorn, Zoe Leonard, Gerhard Richter, Hans-Peter Feldmann, Andy Warhol, Sophie Ristelhueber, Peter Flischli & David Weiss, etc.

© www.education.gouv.fr

Épreuve écrite d'histoire de l'art :
Question portant sur un période antérieure au XX^{e} siècle
(Sessions 2014, 2015, 2016)
Thème : Art, science et technique du XV^{e} siècle à la veille de l'invention de la photographie

Orientations bibliographiques

- Aboudrar, Bruno-Nassim, *Voir les fous*, Paris, Puf, 2000.
- Alberti, Leon Battista, *La peinture* (1435), trad. T. Golsenne et B. Prévost, revue par Y. Hersant, Paris, Le Seuil, 2004.
- Alpers, Svetlana, *L'art de dépeindre. La peinture hollandaise au XVIIe siècle*, trad. J. Chavy, Paris, Gallimard, 1990.
- Arasse, Daniel, *Léonard de Vinci. Le rythme du monde,* Paris, Hazan, 2011.
- Baltrusaitis, Jurgis, *Anamorphoses. Les perspectives dépravées II*, Paris, Flammarion, 1996.
- Baxandall, Michael, *Ombres et lumières : mémoires*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bergson, Henri, *L'évolution créatrice*, Paris, Puf, 2007 (Chap. IV).
- Cassirer, Ernst, *Individu et cosmos dans la philosophie de la Renaissance* (1927), trad. P. Quillet, Paris, Minuit, 1983.
- Caye, Pierre, *Empire et décor. Le vitruvianisme et la question de la technique à l'âge humaniste et classique*, Paris, J. Vrin, 1999.
- Caye, Pierre, « Edifier ou Architecturer : Du *De architectura* de Vitruve au *De re aedificatoria* d'Alberti », in *Leon Battista Alberti, actes du congrès international de Paris 10-15 avril 1995*, éd. Furlan F., Turin & Paris, Nino Aragno Editore & J. Vrin, 2000, t. I, p. 773-786.
- Caye, Pierre, « Architecture, *disegno* et ornement. Pour une approche élégiaque de la question de la technique », in *Paysage et ornement*, éd. D. Laroque et B. Saint-Girons, Paris, Verdier, 2005, p. 105-111.
- Chastel, André, *Renaissance italienne 1460-1500*, Paris, Quarto Gallimard, 1999.
- Chastel, André, *Fables, formes, figures, I*, Paris, Flammarion, 1978 (III. Les techniques et les formes », p. 301-356).
- Clair, Jean (éd.), *L'âme au corps. Arts et sciences 1793-1993*, cat. d'exposition, Paris, RMN, 1993.
-Cousinié, Frédéric et Nau, Clélia (éd.), *L'artiste et le philosophe. L'histoire de l'art à l'épreuve de la philosophie au XVIIe siècle*, Paris, Rennes, Inha, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- Crary, Jonathan, *L'art de l'observateur*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1989.
- Damisch, Hubert, *L'origine de la perspective*, Paris, Flammarion, 1993.
- Descola, Philippe, *La fabrique des images. Visions du monde et formes de la représentation*, cat. d'exposition, Paris, Musée du Quai Branly, Somogy, 2009.
- Didi-Huberman, Georges, *La ressemblance par contact*, Paris, Minuit, 2010.
- Droit, Roger-Paul (éd.), *L'art est-il une connaissance ?*, Paris, Le Monde Ed., 1993, (chap. 3 « Le savoir partagé entre arts et sciences »).
- Dubourg-Glatigny, Pascal et Vérin, Hélène, *Réduire en art. La technologie de la Renaissance aux Lumières*, Editions de la MSH, Paris, 2008.
- Falguières, Patricia, « Mécaniques de la marche. Pour une pathétique des images animées », in *Les figures de la marche*, cat. d'exposition, Paris, Rmn, 2000, p. 63-102
- Falguières, Patricia, *Les chambres des merveilles*, Paris, Bayard, 2003.
- Falguières, Patricia, *Le maniérisme. Une avant-garde au XVIe siècle*, Paris, Découvertes Gallimard, 2004, (notamment le chap. 5).
- Foucault, Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.
- Francastel, Pierre, *Peinture et société*, Paris, Denoël, 1994.

© www.education.gouv.fr

- Garçon, Anne-Françoise, *L'Imaginaire et la pensée technique. Approches historiques, XVIe-XVIIIe siècle*, Classiques Garnier, Paris, 2012.
- Gille, Bertrand, *Les ingénieurs de la Renaissance*, Paris, Le Seuil, 1964.
Histoire de l'art, n°67, oct. 2010, « Art, science et technologie ».
- Jeanneret, Michel, *Perpetuum mobile. Métamorphoses des corps et des œuvres, de Vinci à Montaigne*, Paris, Macula, s.d.
- Jollet, Etienne, *Figures de la pesanteur. Fragonard, Newton et les plaisirs de l'escarpolette*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1998
- Klibansky, Raymond, Panofsky, Erwin et Fritz Saxl, Fritz, *Saturne et la mélancolie*, Paris, Gallimard, 1989.
- Koyré, Alexandre, *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, 1973.
- Kris, Ernst, *Le style rustique. Le moulage d'après nature chez Wensel Jamnitzer et Bernard Palissy* (1926), Postface de P. Falguières « Espèces infimes, génération spontanée et pensée du type dans la culture du XVIe siècle », Paris, Macula, 2005
- Kristeller, Paul Oscar, *Le système moderne des arts*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999. *La part de l'oeil*, n°11, 1995, « Médecine et arts visuels ».
- Maillet, Arnaud, *Le miroir noir*, Paris, Kargo, 2005.
- Morel, Philippe (éd.), *L'art de la Renaissance. Entre science et magie*, Paris-Rome, Somogy, Académie de France à Rome, 2006.
- Pächt, Otto, *Le paysage dans l'art italien. Les premières études d'après nature dans l'art italien et les premiers paysages de calendrier*, trad. P. Joly, Brionne, G. Monfort Ed., 1991
- Panofsky, Erwin, *Galilée, critique d'art* suivi de *Attitude esthétique et pensée scientifique* par Alexandre Koyré, Paris, Impressions nouvelles, 2001.
- Panofsky, Erwin, *La perspective comme forme symbolique*, trad. G. Ballangé, Paris, Minuit, 1975.
- Panofsky, Erwin, « Artiste, savant, génie », in *L'oeuvre d'art et ses significations*, trad. M. et B. Teyssèdre, Paris, Gallimard, 1969, p. 103-134.
- Pigeaud, Jackie, « Formes et normes chez Vésale », in *L'art et le vivant*, Paris, Gallimard, 1995, p. 155174.
- Prévost, Bertrand, *L'humaniste, le peintre et le philosophe. Théorie de l'art autour de Leon Battista Alberti*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- Rabbi-Bernard, Chiara (éd.*), L'anatomie chez Michel-Ange*, Paris, Hermann, 2003.
- Schlosser, Julius von, *Les Cabinets d'art et de merveilles de la Renaissance tardive* (1908), Paris, Macula, 2012.
- Simon, Gérard, *Archéologie de la vision. L'optique, le corps, la peinture*, Paris, Le Seuil, 2003.

Cette bibliographie n'est qu'indicative et ne dispense pas les agrégatifs d'asseoir la préparation au concours sur une solide culture artistique, philosophique et scientifique.

© www.education.gouv.fr

COMPOSITION DU JURY

Président :
M. Leszek BROGOWSKI
Professeur des universités — Académie de Rennes

Vice-présidente :
Mme Dominique MILLET
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional — Académie de Rennes

Vice-président :
M. Michel MOTRÉ
Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional — Académie d'Aix-Marseille

Secrétaire générale :
Mme Marie-Françoise BESANÇON-FRENOT
Professeur agrégé — Académie de Rennes

Membres du jury :

M. Vincent AMIEL
Professeur des universités — Académie de Caen

Mme Anne BENOÎT
Professeur agrégé — Académie de Lille

M. David BIHANIC
Maître de conférences — Académie de Lille

Mme Marie BOIVENT
Maître de conférences — Académie de Rennes

Mme Carole BRANDON
Professeur agrégé — Académie de Grenoble

M. Benoît BUQUET
Maître de conférences — Académie d'Orléans-Tours

Mme Séverine CAUCHY
Professeur agrégé — Académie de Rennes

Mme Marie-Pierre CHANVILLARD
Professeur agrégé — Académie de Bordeaux

© www.education.gouv.fr

Mme Delphine CHAUVEL Maître de conférences	Académie de Lille
Mme Pauline CHEVALIER Maître de conférences	Académie de Besançon
M. Jean-Louis CIMITERRA Professeur agrégé	Académie de Nice
Mme Agnès CLAUDEPIERRE Professeur agrégé	Académie de Besançon
M. François COLLET Professeur agrégé	Académie d'Orléans-Tours
M. Jean Marc COLRAT Professeur agrégé	Académie d'Orléans-Tours
M. Philippe COUBETERGUES Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Muriel COUTEAU Professeur d'école d'Art	Académie de Caen
M. Didier DAUPHIN Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Michelle DEBAT Professeur des universités	Académie de Créteil
M. Olivier DEKENS Professeur agrégé	Académie de Nantes
M. Ronan DESCOTTES Professeur agrégé	Académie de Caen
M. Francis DUPONT Professeur agrégé	Académie de Strasbourg
Mme Laurence ESPINASSY Maître de conférences	Académie d'Aix-Marseille
Mme Anne FAVIER Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. Didier FAVREAU Professeur agrégé	Académie de Rennes

© www.education.gouv.fr

Mme Sophie FÉTRO Maître de conférences	Académie de Paris
Mme Sabine FORERO Professeur des universités	Académie de Bordeaux
Mme KATRIN GATTINGER Maître de conférences	Académie de Strasbourg
Mme Nathalie GAUTHARD	Académie de Nice
Mme Dominique GUILBÉRY Professeur agrégé	Académie de Nantes
Mme Isabelle HERBET Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de Créteil
M. Jean JEROME Professeur agrégé	Académie de Strasbourg
M. Laurent JULLIER Professeur des universités	Académie de Nancy-Metz
M. Jean-Michel KOCH Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional	Académie de Strasbourg
Mme Antje KRAMER-MALLORDY Maître de conférences	Académie de Rennes
Mme Sarah LALLEMAND Professeur agrégé	Académie d'Aix-Marseille
Mme Elisabeth MAGNE Maître de conférences	Académie de Bordeaux
M. Alain MARCHAND Professeur d'école d'Art	Académie de Grenoble
Mme Danièle MÉAUX-ANTOINE Professeur des universités	Académie de Lyon
M. Cédric MOULLIERE Professeur agrégé	Académie de Versailles
M. Philippe ORTOLI Maître de conférences	Académie de CORSE
Mme Christiane PAGE Professeur des universités	Académie de Rennes

© www.education.gouv.fr

Mme Anne PETREQUIN Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. Jean-François PY Maître de conférences	Académie de Lyon
Mme Lydie REKOW-FOND Professeur d'école d'Art	Académie de Lyon
M. Marc ROSMINI Professeur agrégé	Académie d'Aix-Marseille
M. Olivier SCHEFER Maître de conférences	Académie de Paris
Mme Chantal SERIEX Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Sabÿn SOULARD Professeur agrégé	Académie de Toulouse
M. Nicolas THÉLY Professeur des universités	Académie de Rennes
M. Éric VALETTE Maître de conférences	Académie d'Amiens
M. François WERCKMEISTER Maître de conférences	Académie de Strasbourg

© www.education.gouv.fr

ÉLÉMENTS STATISTIQUES ET RÉSULTATS SESSION 2014

Nombre de postes mis au concours	35
Nombre de candidats inscrits	702
Nombre de candidats présents à toutes les épreuves de l'admissibilité	326
Nombre de candidats non éliminés (*n'ayant pas eu de note éliminatoire : AB, CB, 00.00, NV*)	318

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Moyennes des présents Esthétique : 07,33 ; Histoire de l'art : 07,18 ; Pratique : 05,78
Moyennes des admissibles Esthétique : 11,09 ; Histoire de l'art : 11,06 ; Pratique : 08,99

Total des moyennes des candidats non éliminés 06,64
(06,53 en 2013, 06,21 en 2012, 06, 66 en 2011, 05,85 en 2010)

Total moyennes des admissibles 10,02
(10,08 en 2013, 10,19 en 2012, 10,58 en 2011 et 10,16 en 2010)

Barre d'admissibilité 08,25
(08,25 en 2013, 08,50 en 2012, 09,25 en 2011 et 08,25 en 2010)

Nombre des candidats admissibles 79

Hommes	20
Femmes	59

Total : 79 = 24,23 % des présents
(23,63% en 2013, 19,60% en 2012 ; 20,27% en 2011 ; 16,87% en 2010)

ÉPREUVES D'ADMISSION

Note la plus haute Leçon : 20 ; Soutenance : 18 ; Options : 19
Note la plus basse Leçon : 03 ; Soutenance : 02 ; Options : 02

Moyennes des présents Leçon : 08,87 ; Soutenance : 07,62 ; Options : 10,34

Moyennes des admis Leçon : 11,23 ; Soutenance : 08,23 ; Options : 12,17

© www.education.gouv.fr

Moyennes des options (présents/admis)

Architecture : 09,43 / 14
Arts appliqués : 10,8 / 11,38
Cinéma/Vidéo : 10,63 / 11,82
Photo : 10,48 / 12,09 ;
Théâtre : 10,33 / 16 ;

Nombre de candidats présents 77
(défection de 2 candidats, récents lauréats du concours interne de l'agrégation)

Barre d'admission 2014 : 9,46 pour 35 postes

2013 : 9,64 pour 35 postes,
2012 : 9,96 pour 25 postes,
2011 : 10,61 pour 17 postes,
2010 : 10,71 pour 15 postes.

Moyenne des présents :

Admission : 09,31
Admissibilité + Admission : 08,77

Moyenne des admis

Admission : 10,76
Admissibilité + Admission : 11,03

Nombre des candidats admis 35

Hommes 13
Femmes 22

Total : 35 = 45,45 % des présents
(46,05% en 2013 ; 44,07 % en 2012 ; 45,45% en 2011 et 39,02% en 2010)

© www.education.gouv.fr

REMARQUES DU PRÉSIDENT DU JURY

Tout comme en 2013, la session 2014 de l'agrégation externe d'Arts plastiques a vu trente-cinq postes ouverts au concours (il y en a eu 26 en 2012, 20 en 2011 et 16 en 2010, 2009 et 2008). Cette augmentation régulière du nombre des postes depuis une dizaine d'années est un signe politique qu'il ne faudrait pas sous-estimer : il y va non seulement d'une reconnaissance pour notre discipline, de son renforcement, mais encore du choix de garantir, malgré la période de maîtrise budgétaire, un haut recrutement pour que les lauréats accèdent à des emplois stables. Signe politique donc, ce choix ne peut qu'encourager les candidats à s'engager dans ce concours qui, par ailleurs, constitue une expérience unique. En effet, il requiert une polyvalence dont on peut dire qu'elle fait écho à l'idéal de l'homme complet de la Renaissance, en l'occurrence fin connaisseur de l'art, de son histoire et de ses pratiques récentes, de sa théorie, voire de sa philosophie, mais en même temps artiste, ou du moins quelqu'un d'engagé dans une pratique artistique, et ayant à ce titre les compétences de plasticien, et qui, convaincu de l'importance de l'art à l'époque que d'aucuns considèrent comme celle qui favorise un déclin de l'expérience, réfléchit sur les moyens de transmettre ces connaissances en art et ses compétences de plasticien aux générations qui s'apprêtent à entrer dans la vie. Abordée sérieusement, la préparation à ce concours est plus qu'une formation : c'est un vrai travail sur soi-même qui est attendu des candidats. La conscience des valeurs qu'ils défendent en s'y engageant a donc de quoi les valoriser et constituer ainsi un contrepoids aux difficultés matérielles de la vie quotidienne que beaucoup d'entre eux rencontrent, tant le contexte économique tendu rend parfois difficile le financement de ces années de préparation. Le jury en est parfaitement conscient.

Deux remarques s'imposent à ce propos que consolide l'analyse des données statistiques. La première est relative à l'augmentation du nombre des postes mis au concours, entraînant une baisse parallèle de la barre d'admission, qui en 2010 s'est située à 10,71, et à 9,46 en 2014. Cette logique est tellement imparable qu'entre 2013 et 2014, avec le même nombre de postes, la barre d'admission n'a presque pas changé (respectivement 9,64 et 9,46). Le niveau global des candidats, tant des admissibles que des admis, est objectivement satisfaisant, et même enviable, comparé à la situation qui prévaut dans quelques autres disciplines. Pour la présente session, la barre d'admissibilité se situe, très exactement comme en 2013 à 8,25 (et la moyenne des admissibles à 10,02). La barre d'admission, elle, s'établit à 9,46, avec la moyenne des admis à 11,76 (11,03 pour l'ensemble des épreuves de l'admissibilité et de l'admission). Ces données statistiques recouvrent, cela va sans dire, d'assez grandes disparités, toutes les commissions du jury utilisant d'ailleurs délibérément un éventail très large de notation, allant de 1 à 19, voire à 20 (note attribuée lors de la session 2014, il est vrai, une seule fois). Ces analyses des données statistiques conduisent à poser clairement la question du vivier de notre discipline. Les candidats doivent être conscients du fait qu'aucun laxisme du jury n'accompagnera l'augmentation du nombre de postes ; le jury ne baissera pas non plus

© www.education.gouv.fr

les exigences dans un des deux aspects des épreuves – pratique ou théorique – afin de pourvoir l'ensemble des postes mis au concours. Le jury est le garant du niveau global des candidats reçus, afin que la qualité de l'enseignement des Arts plastiques, qu'ils auront à assurer, reste à son niveau d'excellence. Les candidats doivent réaliser que l'agrégation externe d'Arts plastiques les fait sortir de la logique des examens, qu'ils ont connue jusque-là à l'université, pour les faire entrer dans la logique discriminante du concours, où l'ensemble de leurs connaissances et compétences – autant théoriques que pratiques – est pris en compte et ne saurait admettre une quelconque impasse sur telle ou telle partie du programme.

D'où la seconde remarque, relative à l'équilibre souhaité entre la « théorie » et la « pratique » au sein du concours. À l'admissibilité, les candidats sont appelés à rédiger une *dissertation* en esthétique et en histoire de l'art et à réaliser en huit heures un travail plastique *bidimensionnel* (à partir d'un énoncé et d'une image). À l'admission ils réalisent d'abord un travail plastique *bi-* ou *tridimensionnel* à partir d'un énoncé et d'un dossier pouvant comporter des documents aussi bien *visuels* que *textuels*, dont la durée de vingt-deux heures (qui nécessite une bonne gestion du temps !) est repartie en six heures pour le *projet*, puis, après une journée de pause, deux journées de huit heures consacrées à la *réalisation* ; les jours suivants, le projet et la réalisation font l'objet de la *soutenance*. Deux autres épreuves orales complètent la phase de l'admission. La Leçon est une véritable épreuve didactique. Les candidats la préparent pendant quatre heures, ils l'exposent ensuite devant le jury, avec lequel ils s'entretiennent à la fin au sujet de leurs choix didactiques ; une partie de cette épreuve est également consacrée à la connaissance de l'institution, des textes réglementaires et du contexte du travail de l'enseignant. Outre la soutenance et la Leçon, les candidats sont confrontés aussi à un entretien sans préparation (ils choisissent au moment de l'inscription une de cinq options : architecture, arts appliqués, cinéma, photographie théâtre) qui teste à la fois une culture artistique spécifique et la réactivité face à des situations imprévues qu'ils peuvent rencontrer par la suite dans leur pratique d'enseignant. Autant dire que le caractère complet du concours permet de tester les candidats sur une variété d'exercices probants, en même temps qu'il leur offre la possibilité, en jugeant eux-mêmes leurs forces et faiblesses, de mettre en valeur leurs qualités et de compenser leurs manques. Prenons un exemple. Le premier candidat reçu en 2014 l'est avec une moyenne de 13,46 : seulement 9,25 pour l'admissibilité, mais 16,63 pour l'admission (avec 20/20 pour la Leçon), tandis que la moyenne à l'admissibilité du dernier candidat reçu est de 10,75, soit supérieure de 1,5 point par rapport au premier candidat reçu. Il faut donc souligner encore une fois cette grande polyvalence que notre concours exige des candidats et donc le nécessaire équilibre entre toutes les composantes dans sa préparation.

Les contributions de différentes commissions du jury, qui composent le présent rapport, insistent cette année tout particulièrement sur les modalités du travail de ces commissions afin que les candidats puissent prendre la mesure de l'attention avec laquelle leurs copies (dissertations et travaux plastiques) sont analysées et appréciées. Chaque dissertation fait l'objet d'une double correction, précédée d'une entente sur les critères et suivie d'une harmonisation des notes. Les commissions des épreuves de création pratique, aussi bien celle de l'admissibilité que celle de l'admission, travaillent elles aussi, tantôt dans leurs compositions plénières (première revue de l'ensemble des travaux, entente préalable sur l'application des critères, partage d'observations en cours de la session, harmonisation des

© www.education.gouv.fr

critères, partage d'observations en cours de la session, harmonisation des notes à la fin) que dans des polynômes dont la composition varie de jour en jour. Les membres du jury sont nommés par le ministre de l'Éducation nationale pour la période de quatre ans, mais les rapports de plusieurs commissions insistent également sur la continuité de la culture de ce concours et sur la pérennité des critères utilisés par son jury. Cet ensemble d'éléments permet aux candidats de s'appuyer non seulement sur les conseils prodigués par différentes commissions du jury, mais encore sur les données statistiques qui font apparaître, avec une régularité surprenante, aussi bien les évolutions du concours dans le temps (voir ci-dessus le rapport entre le nombre de poste mis au concours et la barre d'admission) que la stabilité des principales données chiffrées : par exemple la barre d'admissibilité reste parfaitement stable, et une faiblesse perdure, celle de la moyenne de l'épreuve de pratique plastique de l'admissibilité (toutefois, elle s'établit à 5,78 pour cette session, alors qu'elle se situait auparavant et selon les années entre 4 et 5,5 ; 3,58, même, en 2005 ; en 2013 elle a été de 6,00).

On lira ci-dessous les observations, analyses et conseils de toutes les commissions du jury. Pour éviter les redites, le directoire en propose ici une synthèse très générale. Même si certains de ces conseils se répètent d'année en année, même si certaines commissions renvoient à la lecture des rapports des sessions précédentes, on a généralement l'impression que beaucoup de candidats tiennent compte de ces recommandations. Mais par delà leurs spécificités, relatives à la nature de chaque épreuve, il ressort des contributions des différentes commissions qu'une préparation solide, régulière et globale est nécessaire pour réussir le concours. Elle seule permet aux candidats de se munir de méthodes et de savoir-faire, et d'acquérir un bagage de connaissances indispensables. Bien plus. Qu'il s'agisse de deux épreuves de production pratique ou de la mobilisation des connaissances en sciences de l'art (esthétique et histoire de l'art), on constate que les meilleurs candidats sont ceux qui fondent leur réflexion et leurs créations sur une grande culture artistique : fréquentation des œuvres et des écrits, prédilection pour certaines manifestations de l'art, habitude de juger les œuvres, discernement, tact et sensibilité, ouverture culturelle, etc., c'est-à-dire sur une aptitude à toute sorte de fins dans l'art, y compris la production des œuvres. Autant d'ingrédients de la formation personnelle qui ne sauraient s'apprendre en une seule année de préparation ni – encore moins – s'improviser le jour de l'épreuve, et qui réclament surtout une expérience directe et personnelle – non médiatisée – de l'art, de ses œuvres et de ses documents. Quant aux deux épreuves de pratique, la bonne compréhension des attentes du jury doit orienter les candidats vers des choix tant conceptuels que techniques qui montrent une véritable posture plasticienne et artistique. Trop de travaux encore relèvent de mises en œuvre non maîtrisées qui n'attestent pas d'un niveau de master en arts plastiques. Et pour conclure sur ce point, il faut encore souligner que ce qui fait réussir les candidats à ce concours – concours complet et difficile –, c'est la complémentarité de leurs compétences plastiques et techniques, et du bagage de connaissances livresques et d'entraînement à la rédaction argumentée.

Trois remarques finales, liées les unes aux autres, complètent ce rapport. La première porte sur une déperdition d'une moitié de candidats entre le nombre des inscrits (depuis des années aux alentours de 700) et les candidats présents à toutes les épreuves de l'admissibilité (depuis des années un peu plus de 300). Le directoire ne peut qu'inviter les candidats à peser la pertinence de leur choix, notamment les doubles inscriptions en Capes et en agrégation, et

© www.education.gouv.fr

en agrégation externe et interne. D'où la deuxième remarque sur le nombre excessif d'enseignants en poste qui se présentent au concours de l'agrégation externe, alors qu'à la fin des années 1980, le concours interne a été créé pour favoriser l'avancement des carrières, notamment des enseignants déjà en poste. Le directoire a entamé une réflexion à ce sujet et a alerté le ministère sur ce qui lui paraît être un détournement de l'agrégation externe de sa mission première, afin de repenser la pertinence du maintien de ces deux concours. La déperdition mentionnée ci-dessus pourrait sans doute être limitée si, au moment de l'inscription, les candidats réfléchissaient mieux sur l'organisation de chacun de ces deux concours, ainsi que sur la nature de leurs épreuves respectives, afin de choisir celui qui valorise le mieux leurs propres aptitudes, et d'envisager une préparation qui y serait le mieux adaptée, au lieu de se disperser par l'inscription à plusieurs concours, dont les fins, les épreuves, voire l'esprit sont parfois fort éloignés les uns des autres. *Nota bene*, le directoire fait appel à la responsabilité des candidats qui, en avril, réussissent à l'agrégation interne, et qui, de ce fait, ne souhaitent plus bénéficier de leur chance à l'agrégation externe, afin qu'ils en informent au plus vite soit le ministère soit le directoire de l'agrégation externe. Enfin, dernière remarque, le directoire souligne, au regard de ce qui précède, combien il est indispensable que les formations au concours de l'agrégation externe soient maintenues et même développées, conditions pour que les étudiants s'y inscrivent et soient assidus. En effet, ces formations sont traditionnellement assurées par les universités qui, pour des raisons budgétaires, rechignent à ouvrir les formations dites « à petits effectifs ». Il y va de l'égalité républicaine des chances des candidats. Le directoire a alerté le ministère de ce danger de disparition de ces formations dans quelques académies, mais à l'ère de l'autonomie des universités, l'inscription du plus grand nombre des candidats à ces formations – qui sont, rappelons-le, le gage d'une préparation solide et complète au concours – peut s'avérer être un moyen plus efficace pour y remédier.

Pour la première fois et pour quatre ans, la session 2014 a été organisée dans l'académie de Rennes. Le directoire du jury salue la direction de l'université Rennes 2, qui a gracieusement mis à disposition du concours ses locaux, équipements et services ; il salue également toutes les équipes de cette université, ainsi que leurs homologues de l'université Rennes 1, qui avec compétence, gentillesse et dévouement, ont non seulement équipé et préparé ces locaux en les adaptant aux besoins – assez pointus, il faut le reconnaître – du concours d'Arts plastiques, mais encore ont largement contribué à la création de l'ambiance rassurante et chaleureuse pour les candidats, qui peuvent – le jury en a été conscient – vivre ces jours-là des situations difficiles de stress ou d'angoisse. En effet, le directoire tenait tout particulièrement à ce que les conditions d'accueil des candidats soient les meilleures possibles pour leur assurer le cadre propice à la révélation de leurs aptitudes et talents. L'ensemble du jury, ainsi que toutes les équipes qui ont préparé le concours et en ont assuré le déroulement, ont tenu leur rôle pour satisfaire cette ambition. Le directoire salue aussi l'engagement sans faille de la division des examens et concours du rectorat de l'académie de Rennes dans l'organisation de cette première session rennaise, en apportant leur expérience et leurs compétences, indispensables à la bonne tenue du concours. Enfin, il souligne que le concours a été conduit par une équipe animée des mêmes valeurs que celles qui ont prévalu lors des sessions précé-

© www.education.gouv.fr

dentes, cela dans l'intérêt général de la discipline, des candidats et des membres du jury. À ce titre, le président du jury tient à remercier spécialement Michel Motré, vice-président du jury, qui, du fait de sa grande expérience des concours en général, et de sa participation au directoire du jury de l'agrégation externe d'arts plastiques durant les quatre dernières années, a accepté de prolonger sa mission afin de transmettre au nouveau directoire le savoir-faire nécessaire au bon déroulement du concours, la culture spécifique de celui-ci, ainsi que son esprit républicain, indissociablement artistique et pédagogique ; sa contribution à l'organisation de la session 2014 a été déterminante.

© www.education.gouv.fr

ADMISSIBILITÉ

© www.education.gouv.fr

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Concours du second degré

Rapport de jury

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ESTHÉTIQUE ET SCIENCES DE L'ART

Membres de la commission Esthétique :

François COLLET, Jean COLRAT, Didier DAUPHIN, Olivier DEKENS, Sabine FORERO, Marc ROSMINI, Olivier SCHEFER, Nicolas THÉLY

Rapport établi par Marc ROSMINI et Nicolas THÉLY

Sujet 2014

« Nos oreilles, du fait de l'entraînement extraordinaire auquel l'évolution artistique de la musique moderne soumet l'intelligence, se sont de plus en plus intellectualisées. Aussi supportons-nous aujourd'hui des intensités sonores beaucoup plus fortes, beaucoup plus de « bruit », parce que nous sommes beaucoup mieux exercés que nos aïeux à discerner *la raison qui s'y trouve.* En fait, par cela même qu'ils s'enquièrent aussitôt de la raison, donc de ce que cela « signifie » et non plus de ce que « c'est », tous nos sens sont aujourd'hui quelque peu émoussés : affaiblissement qui se trahit par exemple dans le règne absolu du tempérament des notes ; car, de nos jours, les oreilles qui font encore les distinctions subtiles, par exemple entre *ut* dièse et *si* bémol, relèvent des exceptions. Sous ce rapport, notre oreille s'est faite plus grossière. Ensuite, le côté laid du monde, à l'origine ennemi des sens, a été conquis à la musique ; l'empire de celle-ci, notamment pour l'expression du sublime, du terrible, du mystérieux, s'est par là même étonnamment élargi ; notre musique donne désormais la parole à des choses qui n'avaient pas de langue autrefois. C'est de la même manière que certains peintres ont mis plus d'intelligence dans l'œil et se sont avancés bien au-delà de ce que l'on appelait jadis plaisir des couleurs et des formes. Là aussi, le côté du monde qui passait pour laid à l'origine a été conquis par l'intelligence artistique. – De tout cela, quelle est la conséquence ? Plus l'œil et l'oreille se prêtent à la pensée, plus ils se rapprochent de la limite où cesse leur sensualité : la joie se retire dans le cerveau, les organes des sens s'émoussent et s'atrophient, le symbole prend de plus en plus la place de la chose, – et par cette voie nous en arrivons aussi sûrement à la barbarie que par n'importe quelle autre. »

Friedrich Nietzsche, *Humain, trop humain,* aphorisme 217, traduction Robert Rovini, Paris, Gallimard, coll. « Folio/Essais », 1968, p. 194-195.

L'intellectualisation de l'art appauvrit-elle l'expérience esthétique ?

Introduction

Un rapport de jury a essentiellement pour ambition d'aider les candidats à prendre la mesure de ce qui est attendu par les correcteurs. C'est pourquoi nous avons structuré notre propos autour des cinq critères d'évaluation à l'aune desquels les copies sont évaluées. Il convient de rappeler d'emblée que ces critères ne constituent pas un barème. La réflexion philosophique ne se prête pas à un découpa-

© www.education.gouv.fr

ge docimologique, la note attribuée par les correcteurs relevant d'une appréciation globale de la copie. Toutefois, il est évident qu'un travail qui ne satisfait à aucun de ces cinq critères se condamne à une note très faible. A l'inverse, une prise en compte attentive des exigences de l'épreuve garantit une note satisfaisante, voire excellente.

Le premier conseil que nous pouvons donner aux candidats, est de consulter le rapport du jury de 2013, très complet et portant sur le même programme. La lecture du rapport 2012 sera également fructueuse, car même si le programme était différent, les exigences intellectuelles et méthodologiques demeurent identiques. Pour se préparer à une épreuve, il est indispensable de se familiariser avec son esprit et avec les attentes principales des correcteurs. A cet égard, la lecture croisée des rapports des différentes sessions est un exercice fort utile.

Cette année, la moyenne en esthétique est de 7,33, en léger recul par rapport à celle de 2013 (7,68). Cette baisse s'explique par le très grand nombre de copies totalement indigentes, rédigées par des candidats qui n'ont visiblement même pas pris la peine de se renseigner sur la nature de l'épreuve. Un travail d'une ou deux pages, ne formulant aucune problématique, ne citant aucune référence et rédigé dans une langue approximative ne peut obtenir qu'une note comprise entre 1 et 2. A l'inverse, et afin de valoriser les candidats ayant pris l'épreuve d'esthétique au sérieux, les correcteurs ont décidé d'utiliser au maximum l'échelle de notation. Ainsi, les notes se répartissent cette année entre 1 et 18, avec un écart type de 3,91.

Comme pour toute activité humaine, la clef de la réussite réside dans un entraînement régulier. Or, de nombreux candidats donnent l'impression de rédiger pour la première fois de leur vie une dissertation philosophique. Durant l'année de préparation, il est indispensable de rédiger souvent, de se faire évaluer, et de s'autoévaluer à la lumière des cinq critères. L'échange de copies avec d'autres agrégatifs constitue également une démarche très formatrice.

Par ailleurs, il est impossible de philosopher sans nourrir sa pensée par la fréquentation des textes. La bibliographie proposée aux candidats en esthétique est particulièrement riche. Il serait absurde d'exiger des candidats qu'ils aient lu tous les ouvrages cités et qu'ils les aient tous assimilés. La démarche la plus féconde consiste à choisir quelques ouvrages, et à les étudier de manière très méthodique. Même si cela relève de l'évidence, la faiblesse de nombreux travaux en termes de références nous force à rappeler qu'on ne peut lire philosophiquement qu'en prenant des notes et en constituant des fiches sur l'ouvrage qu'on étudie. L'assimilation des concepts, des démarches, des problèmes et des arguments, suppose de la patience. C'est justement Nietzsche qui a le plus clairement exprimé cette idée en assimilant la lecture à une « rumination » et en prônant une lecture lente. Une des manières de vérifier si on a vraiment fait sien un texte consiste à être capable de s'y référer utilement dans le cadre de l'analyse d'un problème. Une référence simplement plaquée, surtout si elle se réduit à une simple citation, n'apporte rien à l'analyse. A cet égard, nous déconseillons fortement l'usage des dictionnaires de citations, qui isolent une phrase de son contexte argumentatif, et qui lui enlèvent ainsi son caractère proprement philosophique.

Il en est de même des références artistiques. Un agrégatif doit constituer des fiches et des dossiers en rapport avec la notion au programme – en l'occurrence, « l'expérience esthétique ». Chaque visite d'exposition, chaque contact avec une œuvre, chaque lecture consacrée à un artiste doit alimenter sa réflexion sur le programme d'esthétique. Le futur candidat doit s'entraîner souvent à mobiliser cette culture problématisée dans le cadre de dissertations qui doivent être complètement rédigées. Cet entraînement régulier l'empêchera d'arriver à l'examen démuni de toute référence pertinente.

© www.education.gouv.fr

Pour terminer cette introduction, citons le rapport 2013 qui affirmait que *«* les exigences requises par les épreuves du concours sont aussi les exigences du métier d'enseignant ». Enseigner, ce n'est pas seulement informer, c'est-à-dire exposer factuellement des connaissances. L'*autorité* d'un professeur est relative à sa capacité à être vraiment l'*auteur* de son cours. Il en est de même de la préparation et de la rédaction d'une dissertation. Dans les deux cas, il s'agit de revivifier à destination d'autrui – les élèves dans un cas, les lecteurs dans l'autre – une culture bien maîtrisée. Cette revivification consiste à réexaminer de manière personnelle ses connaissances – artistiques et philosophiques – à la lumière d'un problème clairement formulé. Ce dernier permet d'envisager les textes et les œuvres, même les plus connus, sous un jour relativement inédit. Dans les deux cas, il s'agit donc de l'acte d'un sujet qui s'engage, qui prend des risques, qui s'implique, seule manière, on l'a dit, de revendiquer une *autorité.* Or un candidat, ou un professeur, qui ne fait qu'exposer platement des savoirs mal maîtrisés a toutes les chances de s'ennuyer et d'ennuyer son auditoire. À l'inverse, les copies où l'on sent un vrai plaisir pris à analyser les problèmes dans toute leur complexité donnent à penser que l'on a affaire à un individu qui, dans sa classe, saura transmettre ce goût du savoir et de la réflexion qui constitue le cœur du métier d'enseignant.

1° L'élaboration d'une problématique claire et pertinente à partir de la question et du texte

Le travail de problématisation du sujet doit se faire à partir d'une analyse rigoureuse de la question, d'une lecture attentive du texte, et d'une réflexion approfondie sur le lien qui existe entre l'une et l'autre. Les sujets sont élaborés collectivement par l'ensemble des correcteurs de l'épreuve, qui apportent un soin tout particulier à la cohérence entre l'extrait choisi et la question proposée.

Afin de réduire les risques de hors sujet, il est conseillé de consacrer d'abord du temps à comprendre la spécificité de la question, avant d'entrer dans la complexité du texte.

- L'analyse de la question

Le risque majeur est en effet de répondre à une autre question que celle qui est posée, ce qui arrive malheureusement trop souvent. Soit le candidat récite vaguement un cours généraliste sur l'expérience esthétique, et il ne fait alors aucun effort de pensée, soit il transforme le sujet pour traiter un problème qui lui convient davantage. Par exemple, la notion d'« intellectualisation » est étrangement changée par un candidat en « consommation de masse », le propos étant ainsi condamné au hors sujet. Dans d'autres cas la réflexion porte exclusivement sur la « spiritualisation » de l'art, ce qui est une façon de déplacer le problème. De manière moins caricaturale, un candidat consacre tout son développement à la question de la médiation culturelle dans les expositions. Cette pratique peut certes constituer une forme d'« intellectualisation de l'art », dans la mesure où le discours risque de se substituer aux œuvres. Mais cet angle d'approche montre vite ses limites, le candidat s'enfermant dans une lecture trop réductrice du sujet. Une autre copie se propose de traiter le problème suivant : *«* Qu'est-ce qui appauvrit l'expérience esthétique, si ce n'est l'intellectualisation de l'art ? *»* On voit bien ici que le propos a toutes les chances de manquer les enjeux spécifiques du sujet.

Problématiser une question, c'est tout d'abord considérer qu'elle n'est pas résolue avant même d'être posée. Une question est philosophique si et seulement si on ne peut y répondre de manière évidente et immédiate. Il s'agit au contraire de montrer qu'il est envisageable de soutenir plusieurs thèses ayant une légitimité, thèses que le candidat doit examiner de la manière la plus impartiale possible, afin de défendre en conclusion celle qui lui semblera *in fine* la plus pertinente.

© www.education.gouv.fr

Par ailleurs, ce travail de problématisation consiste à montrer que la question peut se comprendre de plusieurs manières. Dans le cadre d'une épreuve qui dure six heures, les correcteurs n'exigent évidemment aucune forme d'exhaustivité. Mais un candidat à l'agrégation doit être capable de ne pas s'enfermer trop rapidement dans une lecture excessivement réductrice de la question. C'est ce travail de déploiement du problème qui peut éviter au candidat de se fourvoyer dans un plan binaire aux conséquences souvent funestes (un exemple d'annonce du plan : « Dans un premier temps nous répondrons oui à la question, et dans un second temps, non. »).

Si les questions philosophiques ne peuvent faire l'objet d'une lecture univoque, c'est notamment parce qu'elles ne sont pas formulées dans un langage parfaitement formalisé et purifié, qui ne comporterait que des termes monosémiques. Les mots du français, comme de toute langue, caractérise une certaine équivocité, dont le candidat doit tenir compte dans ses analyses. C'est pourquoi il est extrêmement maladroit de juxtaposer, dans l'introduction, des définitions des termes du sujet qui sont présentées comme définitives. Problématiser, c'est aussi conceptualiser, c'est-à-dire s'affronter à la difficulté du travail de définition.

En l'occurrence, ni la notion d'« appauvrissement », ni celle d'« intellectualisation de l'art », ni, à plus forte raison, celle d'« expérience esthétique », n'ont de limites évidentes et fixées une bonne fois pour toutes.

On aurait pu penser qu'étant au programme, la notion d'« expérience esthétique » ait fait l'objet d'une réflexion nourrie et approfondie chez tous les candidats. Or, il n'en est manifestement rien dans beaucoup de cas. Chaque question philosophique est spécifique, on l'a dit, mais il est impossible de prendre en compte cette spécificité si l'on n'a pas préalablement réfléchi longuement sur la notion au programme. Il semble ainsi étrange que certains candidats emploient de manière indifférenciée les adjectifs « esthétique », « sensible » ou « sensoriel ». Faut-il rappeler ici que l'étymologie d'un mot est loin d'en épuiser la signification ? Les candidats qui préparent l'épreuve d'esthétique de l'agrégation ne doivent jamais perdre de vue que, quel que soit le sujet qui sera proposé l'année prochaine, il exigera de se demander à un moment ou à un autre ce que l'expérience esthétique a de particulier par rapport aux autres types d'expériences mettant en jeu nos sens. Ici, négliger la distinction entre expérience « esthétique » et expérience « sensuelle » orientait la lecture du sujet vers une opposition réductrice entre sensible et intelligible.

L'usage du verbe « appauvrir » exigeait de s'interroger sur les critères selon lesquels une expérience esthétique peut-être plus ou moins « riche ». On voit bien ici qu'il est davantage question de jugement de valeur (le verbe « appauvrir » étant péjoratif) que d'un jugement de fait. A quelles conditions peut-on juger qu'une expérience esthétique est « riche » ou « pauvre » ? Peut-on porter un jugement de valeur sur les expériences esthétique d'autrui ? Ou bien chacun est-il seul apte à juger pour lui-même ? Peut-on définir des critères objectifs, ou du moins intersubjectifs ? Et qu'est-ce qui fonderait la légitimité de tels critères ? Ici encore, il convient de rappeler que cette épreuve est une épreuve de philosophie. Or, philosopher ne peut se réduire à constater l'existence – sociale, culturelle, etc. – de normes, de valeurs, de critères. Si le questionnement philosophique est radical, c'est parce qu'il exige non seulement de s'interroger sur l'origine des valeurs, mais aussi sur leur fondement et sur la légitimité ou l'illégitimité de ce fondement. Trop de candidats semblent considérer comme acquis que telle ou telle qualité – l'intensité de l'émotion, la complexité, l'étonnement, etc. – constitue une preuve évidente de la « richesse » d'une expérience. Or, en philosophie, rien ne peut être considéré comme *évident* sans un travail préalable d'argumentation et de tentative de réfutation.

Mais l'expression qui a sans doute fait l'objet d'un trop faible travail de conceptualisation est sans doute celle d'« intellectualisation de l'art ». Tout d'abord, puisque le problème n'était pas davantage préci-

© www.education.gouv.fr

sé, on pouvait attendre des candidats qu'ils l'envisagent d'une part sous l'angle de la création artistique et, de l'autre, de la réception des œuvres. Dans cette même optique de problématisation, cette double lecture devait faire l'objet non d'une séparation radicale, mais bien plutôt d'une mise en perspective. La réception d'une œuvre consiste-t-elle à retrouver l'intention consciente – à supposer qu'elle existe – de son auteur ? En tant que spectateurs, devant une œuvre, devons-nous adapter notre niveau de théorisation à celui de l'artiste ? Pouvons-nous adopter une approche très intellectualisée devant une œuvre créée dans un état supposé d'inconscience ? À l'inverse, est-il légitime de percevoir pour ses seules qualités formelles une œuvre dont nous savons qu'elle relève d'une démarche très théorique, voire hostile au sensible ? Nous reviendrons sur ces questions à propos d'exemples précis.

Pour l'instant, contentons-nous de rappeler que le concept d'« intellectualisation » ne devait pas faire l'objet d'une définition excessivement réductrice. Il convenait notamment de souligner que ce terme évoque un processus. Trop de candidats ont par ailleurs considéré qu'il était synonyme de « rationalisation ». Or, ces concepts n'ont pas le même sens. Certaines copies montrent bien qu'une démarche peut être intellectuelle sans être rationnelle. C'est le cas, par exemple, de la pensée magique, de la superstition, de l'idéologie, etc. De plus, la rationalité est elle-même plurielle. Elle prend des formes différentes, notamment, selon les objets qu'elle envisage : les types de « rationalité » du logicien, du physicien, de l'historien, ou encore de l'artiste, ou du philosophe spécialisé en esthétique, sont nécessairement différents. Dans le cadre de cette épreuve, il est impératif que les candidats fassent varier le contenu des concepts, afin de ne pas s'enfermer dans une lecture trop réductrice, ou trop imprécise, du sujet. Rappelons encore une fois que l'écriture philosophique se caractérise par son souci d'explicitation : tout doit être défini, rien ne doit rester implicite, allusif, mystérieux.

Certains candidats, là encore, ont transformé le sujet pour le rabattre vers quelque chose qui leur était plus familier. C'est ainsi qu'une copie considère comme évident que l'« intellectualisation » relève nécessairement du subjectif. Or, une approche intellectuelle ne vise-t-elle pas souvent à définir des concepts, des normes et des critères qui soient acceptables collectivement, voire universellement ? Une autre copie associe systématiquement « intellectualisation » et « désacralisation ». Là encore, ce rapprochement est justifiable à condition de l'argumenter et de ne pas le considérer comme exclusif. Car le fait d'attribuer à une œuvre une valeur sacrée, et de la considérer comme un chemin vers la transcendance, n'est-ce pas aussi la nier dans sa pure matérialité, et donc lui attribuer une fonction « intellectuelle » ? Rappelons ici une règle fondamentale de la pensée argumentée, qui consiste à toujours chercher des contre-exemples qui pourraient nous conduire à réfuter, ou au moins à nuancer, les affirmations générales que nous proposons. Cette exigence, qui est de manière générale essentielle en philosophie, l'est peut-être plus encore en esthétique.

Plus habiles ont été les lectures de la question qui ont tenté de montrer de quoi l'« intellectualisation » cherchait à se distinguer. Outre l'oubli des sens et le mépris du corps, certaines copies ont ainsi intelligemment interrogé les notions d'élitisme et de populisme. Comprendre ainsi la question était une façon parmi d'autres d'en dégager certains des enjeux. Car le travail de problématisation a pour but de montrer que la question proposée ne relève pas d'un exercice de style scolastique et formel, mais soulève des problèmes dont la compréhension et la résolution engagent chacun de nous en tant que sujet pensant et en tant que sujet agissant.

Les candidats ne doivent pas oublier que c'est la relation entre les termes du sujet qui constitue le problème. Il était maladroit d'analyser la notion d'appauvrissement sans la lier à l'idée de l'intellectualisation de l'art, dans la mesure où l'intellectualisation est un processus, une opération qui implique une transformation. Intellectualiser c'est revenir – l'après coup que suggère cette expression est certes discutable, mais on peut dans un premier temps partir d'une compréhension commune du terme – sur

© www.education.gouv.fr

ce qui a été vécu, senti, éprouvé, expérimenté pour l'éclairer, l'approfondir, l'analyser, le mettre en mots, le partager. La question est donc de savoir si ce qui se donne comme une transformation et qui, *a priori*, devrait passer pour un enrichissement, peut au contraire être envisagé comme un appauvrissement. C'est là que réside une des possibilités de problématisation de la question ; et là que l'on retrouve le sens commun anti-intellectualiste qui préfère croire au caractère riche et indépassable de l'expérience sensorielle directe.

Plusieurs candidats ont finement commenté l'aspect paradoxal de la question. En effet, le propre de l'esthétique est d'être une discipline philosophique. Ainsi, elle a nécessairement une ambition intellectuelle, abstraite, et plus précisément rationnelle et conceptuelle. C'est à l'esthétique elle-même qu'on a souvent reproché d'appauvrir l'expérience esthétique et d'oublier les œuvres dans leur matérialité. Le discours rationnel est souvent accusé d'être incapable de rendre compte d'un domaine dominé par la sensibilité. Construire des concepts généraux, qui puissent s'appliquer à tous les arts et à toutes les œuvres, suppose de mettre ces dernières à distance, ne serait-ce que provisoirement. Le sujet proposé cette année était donc hautement réflexif, dans la mesure où, dans le cadre d'une épreuve d'esthétique, il conduisait à s'interroger sur la légitimité de cette discipline elle-même. Trop peu de copies ont explicité cette dimension du problème. Il convient de rappeler que, quels que soient les objets qu'elle examine, la philosophie est une discipline réflexive, qui doit toujours s'interroger sur ses propres conditions de possibilité et sur la pertinence de son approche.

- L'analyse du texte

La nature de l'épreuve n'exige pas de proposer une explication détaillée du texte dans son intégralité. Par contre, il est plus qu'étonnant de constater que de nombreuses copies n'y font pas la moindre allusion. Or, le sujet est constitué inséparablement par la question et par le texte. Ce dernier n'est pas là pour limiter l'interprétation du problème, mais pour ouvrir des pistes de réflexion, qui ne sont pas exclusives. Un candidat était légitimement habilité à envisager la question d'une autre manière que celle de Nietzsche. Mais, à un moment ou à un autre du développement, il était nécessaire de s'y référer.

Signalons avant tout quelques maladresses à éviter.

Tout d'abord, et même si la date de parution originale d'*Humain, trop humain* n'était pas indiquée, il est surprenant que plusieurs candidats pensent que Nietzsche a écrit ce texte à la fin des années 1960. Il n'est bien sûr pas nécessaire d'apprendre par cœur les dates de naissances et de décès de tous les auteurs au programme. Toutefois, savoir que Nietzsche est un philosophe de la seconde moitié du XIX^{e} siècle semble relever d'une culture élémentaire, surtout lorsqu'on est censé avoir préparé cette épreuve. Cette grossière erreur a, dans certaines copies, constitué une grille de lecture catastrophique, Nietzsche étant considéré comme un contempteur de Duchamp, de Klein ou de Malevitch, ou bien comme quelqu'un supportant mal le bruit « des automobiles et de la télévision »…

S'il est légitime de porter sur le texte un regard critique – certaines copies ayant finement pointé le caractère caricatural des oppositions nietzschéennes – il est en revanche très maladroit de se montrer agressif, voire vulgaire, envers l'auteur. Il est tout à fait surprenant de trouver dans une copie du concours de l'agrégation une phrase comme : « Si Nietzsche avait été fils de prolo, aurait-il désiré l'art comme élévation de l'esprit ? » Les écrits philosophiques ne sont certes pas des textes sacrés devant lesquels il faudrait s'incliner. Mais ils méritent mieux qu'une recherche vaine de la provocation et de l'irrévérence.

© www.education.gouv.fr

À l'inverse des candidats qui ont vu en Nietzsche un commentateur critique de l'art de la première moitié du XX^{e} siècle, d'autres ont manifesté des connaissances solides sur l'auteur du *Gai savoir.* S'il est impossible d'exiger des connaissances précises sur tous les auteurs du programme, les correcteurs ont apprécié les copies qui ont évoqué le fait que la rédaction d'*Humain, trop humain* était liée à la rupture entre Friedrich Nietzsche et Richard Wagner, événement qui, en l'occurrence, n'est pas anecdotique. Certains candidats se sont également référés avec pertinence aux propos de Nietzsche sur la musique de Bizet, et à son éloge d'un art plus sensuel et moins « savant ». Une copie évoque la « physiologie de l'art » chez Nietzsche et rattache l'expérience esthétique aux thèmes de la joie et de l'affirmation de la vie. Ces références, lorsqu'elles étaient intelligemment articulées au sujet, ont bien sûr été reçues favorablement par les membres du jury.

Certains candidats ont également mis en perspective le texte proposé avec le « style philosophique » nietzschéen. Ceux qui, durant la préparation de l'épreuve, se sont familiarisés avec son œuvre ont pu observer que sa pensée est souvent mouvante et polymorphe, et qu'il est bien difficile de la saisir comme un système. Si la pensée de Nietzsche est multiple et parfois même contradictoire, c'est qu'elle ambitionne de s'affronter à une réalité elle-même chaotique. À cet égard, la forme même de l'aphorisme, par sa dimension fragmentaire, exprime quelque chose d'une approche qui refuse à la raison son caractère surplombant, systématisant, et purement déductif.

Dans la mesure où les correcteurs n'attendent pas une explication méthodique et exhaustive du texte, ils n'ont évidemment pas exigé des connaissances précises et techniques en musicologie et en histoire de la musique. Les enjeux du texte sont tout à fait compréhensibles, même si on ignore ce qu'est le « tempérament des notes ». N'oublions pas non plus que la question portait sur l'« art », et pas seulement sur les disciplines évoquées dans le texte. Nous y reviendrons à propos de l'utilisation des exemples.

La nature de l'épreuve fait du texte un support dans lequel le candidat peut puiser librement afin d'étayer son propos. En l'occurrence, cet aphorisme commence par évoquer une intellectualisation de l'ouïe, ou plutôt de l'écoute, qui serait une conséquence de l'évolution de la création musicale elle-même. L'« intellectualisation de l'art » se manifeste donc d'abord, dans le texte, sous la forme d'un changement dans les pratiques des artistes. Mais l'auteur associe rapidement cette évolution à un changement concernant la réception, puisque notre attitude consisterait de plus en plus, devant une œuvre, à « discerner la raison qui s'y trouve ». L'usage du terme « bruit » est péjoratif. L'attitude critique et herméneutique nous conduirait à devenir de moins en moins exigeants sur les qualités formelles des œuvres, sur leurs nuances, sur leur sensualité. S'interroger immédiatement sur l'intention de l'auteur et sur la signification de l'œuvre, c'est selon Nietzsche nier cette dernière dans sa présence immanente, et la rendre transparente, voire négligeable. Les guillemets (« signifie », « c'est ») sont une façon d'insister sur l'opposition métaphysique entre la froideur du concept et la diversité enivrante du monde sensible. On peut mettre ce passage en perspective avec la critique nietzschéenne de l'idéalisme, et notamment du platonisme. Le seul monde réel étant le monde tel que nos sens nous le révèlent, il faut se méfier des discours qui le dénigrent et ne voient en lui qu'une illusion derrière laquelle se tiendrait la « vraie réalité ». La défense des sens, chez Nietzsche, n'est jamais séparable de sa critique radicale des « arrière-mondes ».

On peut ici rappeler les passages de *La Naissance de la tragédie* dans lesquels Nietzsche voit en Euripide une étape majeure dans la mort de l'esprit tragique. Avec Euripide, selon lui, on passe d'une jouissance primitive, irrationnelle et dionysiaque à une esthétique rationaliste, explicative, voire didactique. En privilégiant ainsi le *logos*, la tragédie perd son impulsion musicale.

© www.education.gouv.fr

L'homme aux « sens émoussés » se prive donc du seul monde réel : celui des apparences sensibles. Or, c'est justement une des fonctions essentielles de l'art de nous apprendre à percevoir avec finesse. L'individu qui est capable de distinguer un *ut* dièse et un *si* bémol est complètement présent à la réalité, contrairement à celui qui se perd dans des spéculations métaphysiques ou herméneutiques. Cette atrophie de l'expérience a des conséquences sur les valeurs esthétiques. L'art n'a plus pour fonction d'exprimer la beauté. La création musicale est orientée vers de nouvelles « valeurs » : le sublime, le terrible, le mystérieux. L'association de ces trois concepts évoque irrésistiblement la sensibilité romantique. Au nom de l'innovation, d'une représentation non sélective du monde et de l'expression subjective, la « laideur », le grotesque, le difforme, voire le monstrueux, deviennent des objets de l'art.

Ces changements, Nietzsche les déplore également en ce qui concerne la peinture. Le sensible et le « plaisir des couleurs et des formes » s'effacent pour laisser place à l'intelligible, et à un art qui produit davantage des équivalents du discours que des objets proprement esthétiques. Là encore, la réalité immanente est négligée par des œuvres qui fonctionnent davantage comme des signes : « le symbole prend de plus en plus la place de la chose ». Le signifié devient essentiel, et les formes – musicales ou plastiques – sont alors réduites au statut de signifiant. Selon Nietzsche, il s'agit donc d'une mutation essentielle qui participe d'un processus menant à la « barbarie ». Ce terme, le dernier du texte, méritait l'attention des candidats. Qui, selon Nietzsche, est « barbare » ? Visiblement pas celui qui s'abandonne à l'ivresse dionysiaque de la jouissance sensorielle. Le « barbare » – et ici rien n'interdisait de jouer avec l'étymologie du mot – est l'homme qui oublie le monde, qui oublie son corps, qui oublie l'immanence. Ainsi, il laisse son esprit trahir la vie et s'égarer dans les « arrière-mondes » où règnent les concepts froids et mortifères.

2° La mise en œuvre d'une argumentation personnelle, structurée et convaincante

Un candidat a cru bon d'innover en livrant une copie prenant la forme d'un dialogue socratique entre un élève et son professeur de philosophie. Il va sans dire qu'un concours national comme l'agrégation d'arts plastiques ne doit pas être l'occasion de se distinguer par une prise de risque dont les effets sont préjudiciables pour le candidat. En l'occurrence, si le contenu de la copie manifestait certaines connaissances, en aucun cas elle ne donnait les moyens aux membres du jury d'évaluer les compétences du candidat selon les attendus du concours. C'est bien entendu sous la forme académique d'une dissertation que sont évaluées les compétences des candidats à livrer une argumentation personnelle, structurée et convaincante.

D'un point de vue formel, la dissertation d'esthétique obéit aux mêmes règles que la dissertation de philosophie. L'introduction constitue l'élément déterminant de la composition écrite : si l'élaboration de la problématique demeure encore une difficulté pour de nombreux candidats, l'annonce du plan s'avère désormais être un exercice particulièrement bien intégré : un très grand nombre de candidats ont pris soin d'annoncer le plan de manière très détaillée.

Le deuxième signe caractéristique d'une bonne copie consiste à attribuer un traitement équitable à l'ensemble des points annoncés à travers des parties équilibrées. Or, beaucoup de copies comprennent des deuxièmes et troisièmes parties hypertrophiées ou quasi inexistantes : signe d'une réflexion trop ambitieuse, d'une démonstration mal maitrisée. Rédiger une dissertation, c'est structurer son argumentation en fonction du temps imparti pour l'épreuve.

Certains types de plans se révèlent particulièrement maladroits. On a cité en introduction un plan binaire – « Dans un premier temps nous répondrons oui à la question, et dans un second temps, non. »

© www.education.gouv.fr

– qui conduit à cette transition entre les deux parties : « Le non maintenant ». Il est évident qu'une pensée précise et nuancée ne se prête pas à un tel manichéisme. Il est également malhabile d'atomiser le sujet (« Dans un premier temps nous verrons ce qu'est l'intellectualisation de l'art, dans un second temps ce que signifie appauvrir, et dans un troisième temps la notion d'expérience esthétique ») : c'est la tension entre les notions contenues dans le sujet qui constitue le problème. Isoler ces notions conduit donc nécessairement au hors sujet. Il est également risqué de consacrer chaque partie à un auteur, ce qui fait souvent dériver la réflexion vers un exposé doxographique. Rappelons que la pensée des auteurs ne doit pas se substituer à celle du candidat, mais l'irriguer.

Le souci d'équilibre global que nous avons évoqué doit également être mis en œuvre au sein de chacune des parties de la dissertation. Rappelons aux candidats d'avoir toujours en tête cette formule : un paragraphe pour chaque idée et une idée dans chaque paragraphe.

De nombreuses copies ont trop souvent négligé le texte de Nietzsche, tandis que d'autres, faute d'inspiration, s'en sont littéralement servies comme prétexte pour une réflexion générale et approximative sur les conditions de réception de l'art moderne et contemporain. Or, si le texte de Nietzsche devait servir de point d'appui à la réflexion, nous l'avons vu, il devait aussi inciter les candidats à convoquer d'autres références.

Le principal écueil a été l'abandon d'une distance critique avec le sujet en faisant référence à des situations personnellement vécues (visite d'exposition, témoin d'une scène) sur un mode narratif à la première personne du singulier. Or, dans le cadre d'un concours, comme nous l'avons indiqué précédemment, il s'agit de manifester une capacité à exprimer une distance.

L'exercice de la dissertation a pour objet d'éclairer le sujet qui, cette année, invitait les candidats à réfléchir à la valeur de l'expérience esthétique dans le contexte d'un procès de l'intellectualisation de l'art.

On attend d'un futur enseignant en arts plastiques une capacité à mettre en tension, au-delà des questions formelles propres à la création artistique, des notions et des concepts. Il importe également de souligner que l'expérience esthétique ne concerne pas strictement l'art et le rapport aux œuvres. Les meilleures copies sont celles qui sont parvenues, sans caricaturer, à restituer le poids historique et idéologique de l'opposition entre sensibilité et intellect, mais aussi à mettre en évidence le paradoxe qui consiste à associer barbarie et excès d'intellectualisation.

Rappelons également qu'une argumentation philosophique relève de la justification rationnelle. Nous avons ainsi attribué des notes faibles aux copies qui confondent le raisonnement fondé sur des principes et le délire interprétatif autour des œuvres.

3° La présence d'exemples artistiques bien exploités

On est en droit d'attendre de futurs enseignants d'arts plastiques qu'ils manifestent une réelle familiarité avec des œuvres de périodes diverses, et qu'ils soient capables d'analyser ces dernières dans le cadre d'un problème clairement exposé. Or, plusieurs copies ne citent ni les œuvres, ni les artistes. Une telle méconnaissance des exigences de l'épreuve est surprenante. Le présent rapport a pour ambition de rappeler qu'une réflexion sur l'art ne peut se passer d'exemples précis et diversifiés. Nous évoquerons tout d'abord les maladresses principales à éviter, avant de proposer des manières plus

© www.education.gouv.fr

pertinentes d'utiliser les œuvres. La visée de ce rapport n'est bien sûr pas de faire une liste exhaustive des exemples qui ont été ou auraient pu être utilisés pour ce sujet ; ce serait une tâche infinie.

- Les maladresses à éviter

On l'a dit : il est exclu de considérer comme réussie une copie ne proposant aucun exemple d'œuvre. Il en est de même de celles qui ne font que citer rapidement un seul nom – Marcel Duchamp, le plus souvent – pour immédiatement passer à autre chose. La juxtaposition de noms propres, qui fait passer d'un artiste à l'autre sans que le propos en soit enrichi, n'est pas plus satisfaisante.

La nature du sujet de cette session a conduit de nombreux candidats à se référer aux mêmes artistes, notamment au trio Marcel Duchamp, John Cage et Joseph Kosuth. Les candidats n'ont pas à s'interdire l'usage de telles références canoniques, à condition toutefois d'aller au-delà d'une rapide allusion à une seule œuvre, à laquelle semble se réduire le travail de l'artiste. Il peut y avoir une forme de lassitude chez les correcteurs à retrouver dans presque toutes les copies *L'urinoir*, *4'33''* ou *Three Chairs,* lorsque ces œuvres sont simplement évoquées comme des passages obligés, et lorsqu'elles ne sont pas confrontées à des références moins attendues.

Les candidats doivent également prendre soin de ne pas écorcher l'orthographe des noms propres (« les boîtes de Brio de Wharol », lit-on dans une copie), et de ne pas citer beaucoup trop vaguement de grands courants (« l'art abstrait »). Le choix des exemples révèle parfois l'aspect très réducteur de la compréhension du sujet : pensons à cette copie consacrée uniquement aux rapports entre la musique contemporaine savante et le rock'n roll.

Un raisonnement rigoureux suppose d'argumenter les hypothèses proposées, et de se garder de jugements de valeurs non justifiés. Ici encore, l'usage d'un vocabulaire précis est important. Lorsqu'un candidat écrit par exemple : « le point culminant de cette déshumanisation de l'art sera l'art conceptuel », on est en droit d'exiger qu'il explicite ce qu'il entend par « déshumanisation ». De façon encore plus malhabile, des copies exposent des jugements de goût purement personnels qui, loin d'apporter quoi que ce soit à la compréhension du sujet, rendent le propos impossible à évaluer en raison : « On ne peut pas dire que la peinture de Cézanne relève d'une grande harmonie de forme » ; « Les tirs au fusils de Niki de Saint Phalle sont intéressants, mais le résultat n'est pas beau » ; « On peut citer les tableaux de Malevitch ou, pire encore, les œuvres de Wim Delvoye ».

- Quelques exemples utilisés de manière pertinente

Rappelons ici qu'en philosophie, un exemple ne doit pas se limiter à une pure fonction illustrative, et encore moins décorative. Un bon exemple permet de comprendre le sujet dans sa complexité, de nuancer un argument, d'ouvrir un axe de réflexion qui, sans lui, aurait peut-être été négligé.

La question, comme chaque année, ne portait spécifiquement ni sur la musique, ni sur la peinture, mais sur l'« art ». Les candidats ont donc tout intérêt à convoquer des références dans diverses disciplines artistiques : la musique et les arts plastiques, bien sûr, mais aussi la danse, l'architecture, la poésie, le cinéma, etc.

Les correcteurs ont également apprécié les candidats ayant su mettre en perspective des œuvres anciennes, des œuvres contemporaines de l'écriture du texte de Nietzsche, et des œuvres plus récentes.

© www.education.gouv.fr

Il était approprié de se demander si l'« intellectualisation » de l'art n'était pas en fait beaucoup plus ancienne que ce que Nietzsche l'écrit. À la Renaissance, le statut spécifique de l'artiste et l'idée même d'une distinction de l'art par rapport aux autres activités humaines font l'objet d'un travail de théorisation. L'émergence du concept d'art est notamment rendue possible par la reconnaissance de la peinture en tant qu'art libéral. Ce processus est lié à la fois à une évolution des pratiques plastiques, et à celle des discours sur l'art. Citons les figures majeures de Leonard, d'Alberti ou de Piero Della Francesca, auxquelles certains candidats se réfèrent de façon éclairante. *La flagellation du Christ* de Piero, par exemple, est en même temps une œuvre d'art majeure et un équivalent plastique de la démonstration mathématique. Une copie en propose une analyse précise, qui témoigne d'une réelle attention à l'œuvre. Michael Baxandall a bien montré dans *L'Œil du Quattrocento* que le plaisir esthétique de l'homme de la Renaissance était inséparable d'un plaisir de l'esprit, et plus précisément d'une sollicitation de l'intelligence mathématique. Dès lors, comment considérer que c'est la « modernité » du XIX^{e} siècle qui a inventé l'« intellectualisation » de l'art ? Des textes très célèbres de Leonard de Vinci, extraits du *Traité de la peinture,* pouvaient également être exploités puisque Leonard y argumente l'idée selon laquelle la peinture n'est pas seulement un savoir-faire, qu'elle ne s'adresse pas exclusivement aux yeux, mais qu'elle est, au sens fort, un savoir qui s'adresse à l'esprit. Elle implique des connaissances scientifiques – en géométrie, en optique, en biologie, etc. – que non seulement l'artiste doit maîtriser, mais qu'il contribue à construire, une *cosa mentale* : la formule est devenue célèbre, et elle résume effectivement cette intellectualisation très forte de l'art à la Renaissance, qui s'inscrit dans un processus de légitimation.

Le candidat ne doit jamais s'éloigner du sujet. Lorsqu'il s'agit d'utiliser une référence artistique, il est donc nécessaire de relire la question, afin de s'assurer qu'on ne dérive pas vers un hors sujet. Ce retour régulier à la question, et au texte, est un conseil précieux pour la préparation de l'épreuve. En l'occurrence, la question serait donc de savoir si l'« intellectualisation » de l'art qui se produit à la Renaissance a appauvri l'expérience esthétique. Une réflexion pouvait par exemple être menée sur l'invention de la perspective géométrique monoculaire qui ouvre de nouveaux champs d'expérimentation perceptive, mais qui, dans le même temps, normalise artificiellement l'expérience visuelle que nous avons de l'espace – d'où, bien sûr, sa remise en cause, notamment par les artistes de la modernité.

La question de savoir si l'art doit avant tout séduire les sens ou bien solliciter l'« intelligence » n'est donc pas propre à la modernité, mais traverse toute l'histoire. Le fait de considérer, à l'instar de Nietzsche, que l'art doit avant tout procurer un plaisir sensible ne relève pas de l'évidence, mais d'une prise de parti. Ainsi André Malraux remarquait-il que les peintres du Moyen-Âge auraient sans doute considéré comme sacrilège une pratique consistant à arracher les œuvres religieuses des églises pour les regrouper dans des lieux, les musées, où des spectateurs ne chercheraient que le plaisir lié aux formes et aux couleurs.

La « querelle du coloris », au XVII^{e} siècle, constituait également une référence féconde. Certains candidats proposent des analyses précises de telle ou telle œuvre de Poussin, de Rubens, ou même de Charles Le Brun. Rappelons un des jugements proférés par ce dernier : « Tout l'apanage de la couleur est de satisfaire les yeux, au lieu que le dessin satisfait l'esprit ».

Le texte de Nietzsche évoquant l'irruption dans l'art du « côté laid du monde », ou encore « du sublime, du terrible, du mystérieux », certains candidats ont cherché dans les productions artistiques du XVIII^{e} ou du XIX^{e} des œuvres pouvant correspondre au propos de l'auteur. Outre les références à Wagner, certains candidats ont proposé des lectures intéressantes de *La raie* de Chardin – basées notamment sur le commentaire de Diderot – ou du *Moine au bord de la mer* de Friedrich. Une copie exploite par exemple de façon subtile le *Moine au bord de la mer,* en manifestant non seulement une

© www.education.gouv.fr

réelle attention à l'œuvre, mais aussi aux débats qu'elle avait suscitée en son temps. Ce tableau de Friedrich semble en effet parfaitement illustrer le propos de Nietzsche critiquant les peintres qui négligent « le plaisir des couleurs et des formes ». Il se caractérise par une économie de moyens remarquable : limitation de la gamme chromatique, composition minimale, etc. Le candidat cite avec à propos Marie-Hélène Von Kügeglen s'exprimant devant ce tableau : « Mais il n'y a rien à voir ! ». On sait en effet que cette œuvre, souvent qualifiée de « réflexive », a contribué au renouvellement du discours sur l'art, et à l'invention d'une nouvelle herméneutique. On peut regretter que le candidat n'ait pas poussé plus loin sa réflexion, en remarquant qu'en l'occurrence l'« intellectualisation » de l'art n'interdit pas une approche phénoménologique. En effet, le fait que Friedrich se soit livré à une ascèse considérable – pas de narration, peu de lignes, peu de couleurs – peut justement obliger le spectateur à se concentrer sur les nuances les plus fines – un parallèle aurait pu être fait ici avec des artistes comme Pierre Soulages ou Ad Reinhardt.

Quant aux références plus contemporaines aptes à nourrir une réflexion sur l'« intellectualisation de l'art », elles étaient évidemment très nombreuses. Remarquons que citer comme une formule magique les mots « ready-made » ou le nom « Marcel Duchamp » est parfaitement inutile si l'on ne manifeste pas de réelles connaissances, et si on ne les articule pas à la question posée. En l'occurrence, les meilleures copies ont rappelé que le *ready-made* n'est pas la seule voie empruntée par Duchamp. Le *Grand verre*, par exemple, prouve qu'il est très réducteur de le considérer comme un artiste conceptuel. On se souvient certes de son ironie envers un art « rétinien ». On sait que, bien qu'il ait refusé peu d'interprétations du *ready-made*, il a toujours affirmé que celle qui consiste à penser que cette pratique vise à révéler les qualités esthétiques des objets (qualités qui préexisteraient au geste duchampien) sont erronées. On pouvait à cet égard prendre comme exemple *L.H.O.O.Q.* (1919) et *L.H.O.O.Q. rasée* (1965), en se référant notamment aux analyses de Timothy Binkley (cf. son article « Pièce : contre l'esthétique »). Les qualités sensibles de *L.H.O.O.Q. rasée* sont parfaitement équivalentes à celles de *La Joconde*, mais pas ses qualités esthétiques. Cet exemple pouvait conduire le candidat à montrer que saisir la différence entre les deux œuvres ne suppose en effet aucune éducation des sens, et qu'en l'occurrence « la joie se retire dans le cerveau ». Toutefois, la démarche duchampienne montre bien qu'on ne peut pas considérer que les termes « intellectualisation », « rationalisation » et « conceptualisation » sont des synonymes. Il est évident que le *ready-made* crée un nouveau paradigme, à l'intérieur duquel de nombreuses pratiques vont consister à poser la question « qu'est-ce que l'art ? » ou, pour le dire en termes goodmaniens, « quand y a-t-il art ? ». Mais le goût de Duchamp pour les calembours et la paronymie, son refus d'expliciter sa démarche en termes conceptuels, ou encore sa revendication d'un pouvoir « médiumnique » de l'artiste empêchent de considérer sa démarche comme purement « conceptuelle » ou « rationnelle ».

Quant à l'art conceptuel, il est regrettable de constater que, pour un très grand nombre de candidats, il se résume donc à une seule œuvre, à savoir *Three Chairs* de Joseph Kosuth. Des candidats qui aspirent à enseigner les arts plastiques ne peuvent se contenter d'une vague vulgate, et doivent manifester une fréquentation régulière et attentive des œuvres.

Certaines copies prennent le temps d'analyser des exemples en les articulant clairement à la question posée. Par exemple, un candidat se réfère aux grandes œuvres de Barnett Newman en montrant qu'une démarche qui semble très « intellectualisée », surtout pour un public peu averti, peut en réalité ouvrir à des expérimentations sensorielles inédites et subtiles. La taille des toiles, en effet, ne permet pas à l'œil de les embrasser d'un seul regard. Alors que la perspective monoculaire suppose un œil fixe et immobile, le regard retrouve ici des conditions plus « naturelles » de perception, obligé qu'il est d'être toujours en mouvement. Des analyses similaires ont été avancées à propos du cubisme – là encore, la référence à des œuvres précises était indispensable. L'évocation du travail d'Ann Veronica Janssens ou d'Olafur Eliasson a également permis de réfléchir sur les expérimentations perceptives

© www.education.gouv.fr

complexes que certains artistes contemporains proposent, alors même qu'ils puisent parfois leur inspiration dans la science – c'est-à-dire dans une démarche fortement « intellectualisée ».

Il paraît inutile, dans le cadre de ce rapport, de citer tous les artistes ayant œuvré autour de l'idée de dématérialisation. Remarquons simplement que certains candidats ont fait un usage pertinent du travail de Piero Manzoni, de Kasimir Malevitch, de Robert Morris (notamment *Litanie*), d'Yves Klein, ou encore de Claes Oldenburg. Des références moins célèbres – comme la série des *Most Wanted Paintings* et des *Least Wanted Paintings* de Vitaly Komar et Alexandre Melamid – ont également donné lieu à des développements intéressants visant à montrer que l'opposition entre « intellectualisation » et approche sensible n'est pas toujours pertinente.

Insistons encore une fois sur le principe selon lequel les artistes et les œuvres ne doivent pas être simplement cités, mais doivent contribuer au travail de problématisation, d'argumentation, et de conceptualisation, ce qu'on appelle le travail de l'exemple.

Enfin, et même s'il s'agit d'une épreuve de l'agrégation d'arts plastiques, le candidat ne doit pas oublier que la réflexion artistique a pour vocation de se confronter à différents champs de la création. Le texte de Nietzsche, qui évoque la musique puis la peinture, nous y invite.

Il n'était pas nécessaire d'être musicologue pour réussir cette épreuve ; cela va sans dire. Les correcteurs ont néanmoins apprécié les copies qui manifestaient une culture musicale. Tel candidat a appuyé son argumentation sur les *Partitas* de Bach, et sur la *Sonate en ré mineur* de Prokofiev (pour commenter les « intensités sonores beaucoup plus fortes »*)*. Tel autre a cité avec précision les œuvres et les écrits de Pierre Schaeffer en montrant, là encore, qu'une démarche peut être très conceptualisée tout en développant une attention précise aux sons dans leur réalité sensible. Plusieurs copies ont manifesté une connaissance précise, et forcément bienvenue, de l'œuvre de Wagner. « L'art des bruits » et l'*Intonarumori* de Luigi Russolo constituent également une référence pertinente, notamment pour son influence sur la musique bruitiste et industrielle. Une copie, dans le cadre d'une recherche de correspondances, a ainsi établi un parallèle intéressant entre le travail de Russolo et celui de Raymond Hains et de Jacques Villeglé.

4° La connaissance de textes théoriques bien assimilés et non récités

Si la connaissance des textes proposés dans la bibliographie s'avère indispensable, il s'agit de bien maîtriser des lectures clés plutôt que d'avoir une connaissance générale et de seconde main de l'intégralité de la bibliographie. Ces lectures clés doivent servir à construire une argumentation structurée. Il est également primordial de bannir tout projet de reproduire dans les copies des fragments de cours. Les candidats à l'agrégation doivent être en mesure de produire une réflexion personnelle à partir de connaissances et de textes bien assimilés et d'éviter de procéder à du saupoudrage théorique. Il est ainsi maladroit d'écrire que « Toute la pensée esthétique de Kant se résume dans la phrase suivante : l'art n'est pas la représentation d'une belle chose, mais la belle représentation d'une chose », ou bien de citer Aristote, Platon, Hegel et Kant en cinq lignes. Il est également déconseillé de défendre la pensée d'un auteur – Aristote, en l'occurrence – avec des arguments dont l'étrangeté serait risible s'il ne s'agissait pas d'un concours : « Aristote est plus jeune que Platon, il est donc plus ouvert d'esprit ».

Les références théoriques qui seront exploitées dans la dissertation sont nécessairement choisies en fonction de la problématique posée par le texte et la question du sujet. L'objectif pour le candidat est

© www.education.gouv.fr

de montrer qu'au-delà du simple fait de convoquer des exemples artistiques dans son argumentation, il est capable de mener une réflexion d'ordre conceptuel.

Nous nous proposons de montrer, à partir de la première liste de références bibliographiques, comment le recours à d'autres textes peut mettre potentiellement en tension la thèse défendue par Nietzsche.

Le rôle de l'intellectualisation dans l'expérience esthétique est ce qui pose problème dans le texte de Nietzsche. C'est pourquoi, il convient de rechercher dans la bibliographie d'autres textes qui interrogent cette tension entre la perception et ce qui relève de la faculté de penser. L'appauvrissement et l'intellectualisation dénoncés par Nietzsche posent la question de l'instruction et de l'enrichissement de l'expérience liée à l'expérience esthétique elle-même. « Nos oreilles, du fait de l'entraînement extraordinaire auquel l'évolution artistique de la musique moderne soumet l'intelligence, se sont de plus en plus intellectualisées. » Cette phrase dénonce le résultat d'une fréquentation de plus en plus assidue, et peut-être de plus en plus exigeante, de la musique moderne, en particulier, et de l'art en général. Dans ce texte, Nietzsche semble désigner sans le nommer un public de l'art bien spécifique qui s'incarne à travers la figure de l'amateur ou du connaisseur. La conclusion que Nietzsche tire de ce rapport à l'art n'est pas l'affirmation d'une culture raffinée, mais au contraire un glissement vers la barbarie.

Débutant par une formule qui vient battre en brèche la conclusion de l'aphorisme de Nietzsche – « Nous sommes très prompts à dire barbare tout ce qui s'éloigne de notre goût et de notre perception » –, le texte de Hume, *De la norme du goût*, peut s'avérer très fécond pour ouvrir une réflexion sur cette tension entre l'intellectualisation et l'appauvrissement ou non de l'expérience esthétique. En reprenant une anecdote célèbre de *Don Quichotte*, Hume soulève clairement la question des conditions d'instruction du goût : Comment devient-on de plus en plus connaisseur ? Comment fabrique-t-on nos propres normes ? Qu'est-ce qu'un expert ? Dans un premier temps, Hume fait référence à des expériences esthétiques qui ne relèvent pas de l'art, mais très vite, la fréquentation des œuvres d'art devient un moyen d'améliorer, d'affiner, le goût : « Si vous laissez acquérir l'expérience de ces objets, vous voyez le sentiment de cette personne gagner en exactitude et en perfection ».

Il n'est pas inutile de revenir à la *Critique de la faculté de juger* de Kant pour clarifier ce qui, dans le cadre de la faculté de penser, relève d'un jugement qui peut concerner l'intellectualisation de l'art. Dans le § 4, Kant opère une distinction éclairante entre un jugement de connaissance et un jugement esthétique. Le jugement esthétique n'est pas un jugement de connaissance, car en aucun cas il n'est subsumé par une loi ou une règle provenant de l'entendement. Il appartient donc au domaine du particulier, car il est toujours énoncé par un individu particulier à propos d'un objet particulier. Sans concept approprié, le jugement de goût a donc pour fonction de réfléchir l'objet en question, de contribuer à former un concept qui permettra de le penser sans pour autant en être constitutif. Le jugement de goût ne produit donc aucune connaissance au sens kantien, mais il contribue à produire du sens.

En réarticulant cette distinction opérée par Kant à la critique de l'intellectualisation de l'art par Nietzsche, on peut désormais formuler un étonnement en avançant l'idée que l'intellectualisation de l'art concerne le jugement de connaissance, et donc le savoir produit par des disciplines comme, par exemple, l'histoire de l'art. Dès lors on peut reformuler la question de l'intellectualisation de l'art de la manière suivante : comment un jugement de connaissance peut-il conduire à une expérience esthétique ? Comment la science peut-elle contribuer à enrichir ou appauvrir l'expérience esthétique ?

Le § 49 de la *Critique de la faculté de juger* constitue également un support de réflexion essentiel pour discuter les oppositions établies par Nietzsche, et plus précisément concernant le « libre jeu des fa-

© www.education.gouv.fr

cultés » et les « idées esthétiques ». Kant désigne en effet par l'expression « idée esthétique » une « représentation de l'imagination qui donne beaucoup à penser, sans pourtant qu'aucune pensée déterminée, c'est-à-dire qu'aucun concept, ne puisse lui être approprié et, par conséquent, qu'aucun langage ne peut exprimer complètement ni rendre intelligible ». Au contact de l'œuvre, l'imagination joue un rôle stimulant qui permet de réfléchir ce qui ne peut se subsumer sous des concepts. L'expérience esthétique devient alors l'occasion de voir s'accorder des facultés – l'imagination et l'entendement – qui, ordinairement, s'opposent ou se distinguent : c'est ce que Kant appelle précisément le libre jeu des facultés.

Enfin, puisqu'il est question de la manière dont « certains peintres ont mis plus d'intelligence dans l'œil », la référence à Merleau-Ponty paraît tout à fait judicieuse. Travaillé par une tension entre la philosophie cartésienne et la peinture de Cézanne, *L'Œil et l'Esprit* s'impose comme l'ouvrage qui permet d'ouvrir de nombreux points de discussion avec l'aphorisme de Nietzsche. D'abord parce que Merleau-Ponty disqualifie la musique « trop en deçà du monde et du désignable pour figurer autre chose que des épures de l'Être ». Ensuite parce qu'il fait l'éloge du droit de regard du peintre et s'interroge explicitement sur le caractère savant de son rapport à l'art : « Quelle est donc cette science secrète qu'il a ou qu'il cherche ? » Il est particulièrement intéressant de remarquer que, pour le philosophe, les techniques, les procédés savants et les « trucs » comme la perspective de la Renaissance ne sont que des « moments dans une information poétique du monde ». De plus, pour Merleau-Ponty, le corps du peintre joue un rôle crucial dans cette science secrète car c'est par le biais de ses yeux et de ses mains qu'il révèle un monde : « Il ne suffit pas de penser pour voir, la vision naît aussi à l'occasion de ce qui arrive dans le corps ». L'expérience esthétique doit alors s'entendre, pour celui qui regarde, comme la reprise du geste du peintre.

5° La rédaction, la qualité de la langue et de l'expression

Il est impossible de développer une réflexion claire et cohérente si on ne maîtrise pas la langue dans laquelle on s'exprime. Un candidat qui confond « c'est » et « ces », ou « qu'en est-il » et « quand est-il », pour ne donner que deux exemples parmi un très grand nombre de confusions de ce genre, n'a visiblement pas intégré le fonctionnement de la langue française. Certaines erreurs d'orthographe de nature lexicale sont acceptables, mais il est hors de question d'attribuer une bonne note à un candidat qui accumule des erreurs relevant de la syntaxe. Aussi bien pour des raisons philosophiques que pédagogiques, on est en droit d'attendre d'un agrégatif qu'il écrive en français. Malheureusement, pour un nombre conséquent de copies, ce n'est pas le cas.

Par ailleurs, et même si nous n'exigeons pas des candidats qu'ils soient des spécialistes de la philosophie, nous ne pouvons valoriser les copies qui sont écrites dans un style trop éloigné des exigences de la pensée philosophique. Proposons quelques exemples, afin de préciser ces dernières.

On évitera les expressions trop familières, voire vulgaires : là encore, on attend d'un futur enseignant qu'il sache adapter son niveau de langage au contexte. Ainsi on évitera de dire « bosser » au lieu de « travailler », ou des formules comme « ce qui est beau ou moche ». A propos de Nietzsche, Freud et Marx on n'écrira pas « Des trois barbus, Nietzsche est celui qui a le plus parlé d'art. » Nous déconseillons également de suivre l'exemple d'un candidat, qui se montre agressif et moqueur envers l'écriture philosophique, et qui, après avoir évoqué la *catharsis* et les bacchanales extatiques, écrit : « Et du coup je peux faire des phrases pompeuses et pleines de mots compliqués. » L'agrégation est une institution. Il convient, lorsqu'on s'y présente, d'en respecter les règles.

© www.education.gouv.fr

Le style autobiographique, très présent dans les copies, est également à proscrire. Commencer une phrase par « Je me méfie de… » n'apporte rien à l'argumentation. Idem pour : « J'ai assisté par hasard à … ». Une phrase comme « Je ne suis pas fan de ces musiques mais j'en ai écouté par curiosité » cumule la double maladresse de l'autobiographie, et de la familiarité. « Merleau-Ponty serait en désaccord avec moi » est également une formulation dont la maladresse semble évidente, mais qui ne l'a pas été aux yeux du candidat qui l'a proposée. Si nous insistons sur ces dérives, c'est qu'elles n'ont malheureusement rien d'exceptionnel. On peut penser qu'elles sont la conséquence, entre autres, d'une trop faible fréquentation des textes philosophiques. Rappelons qu'il est impossible de prétendre écrire un texte philosophique, même dans le cadre modeste de cette épreuve, si on ne lit jamais de philosophie.

Il est prudent d'utiliser des termes que l'on maîtrise bien, et de ne pas tomber dans l'illusion consistant à croire que des phrases longues et alambiquées confèreront de la profondeur au propos. Au contraire : il est conseillé, pour faciliter la lecture, de faire des phrases courtes, et de définir les termes qui semblent ambigus ou problématiques. Certains candidats utilisent des termes – comme « prédicat » ou « tautologie » – de façon décorative, et sans en comprendre la signification. On trouve parfois « descartiens » à la place de « cartésien », ou encore, ce qui est plus grave, « époque » confondu avec « épochè ». Ces erreurs manifestent une volonté maladroite et vaine de « faire illusion », et de donner l'impression d'un style « philosophique » aux correcteurs.

Les candidats doivent s'assurer qu'ils comprennent eux-mêmes ce qu'ils écrivent, condition nécessaire pour que le lecteur puisse s'y retrouver. Il faut ainsi s'interdire des formules mystérieuses comme celles-ci : « Y a-t-il une esthétique laide ? » ; « Aussi sûrement que la raison peut être passionnée, la passion peut être raisonnée » ; ou encore « L'art est une science comme les autres ».

Les candidats qui ont évité ces différents écueils ont su s'exprimer dans une langue claire et précise. La fluidité et la rigueur de l'expression rendent la lecture aisée, et donnent, en général, une bonne indication de la valeur globale de la copie.

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE DE L'ART

Membres de la commission Histoire de l'art :

Benoît BUQUET, Delphine CHAUVEL, Pauline CHEVALIER, Jean-Louis CIMITERRA, Antje KRAMER, Cédric MOULLIER, Lydie REKOW-FOND, Chantal SERIEX

Rapport rédigé par Jean-Louis CIMITERRA et Cédric MOULLIER

Programme :
L'œuvre et ses documents, de Marcel Duchamp à nos jours

Sujet :
Du document à l'œuvre : stratégies plastiques et critiques dès 1960 à nos jours

En guise de préambule

Ce rapport se présente sous deux aspects complémentaires : d'un point de vue ponctuel, c'est l'analyse du sujet précisément donné pour la session 2014 ; mais plus généralement, c'est aussi la suggestion d'un outil de travail pour les années à venir. Chaque candidat est invité à découvrir ce rapport, à le lire pour lui-même afin de mieux se préparer et de mieux comprendre les exigences du jury pour cette épreuve. Le jury ne désire qu'une chose : accompagner le candidat dans sa réflexion, mesurer avec la plus grande bienveillance sa capacité à construire sa réflexion. C'est en prenant conscience de ses propres lacunes et en les dépassant que le candidat peut donner pleinement corps à l'épanouissement de sa pensée à travers l'exercice précis de la dissertation. Le concours de l'agrégation doit être le moment fort de l'expression des potentialités respectives de chacun.

Les attentes du jury

Quelles sont donc les attentes des correcteurs ? A travers la forme académique de la dissertation, il est demandé au candidat d'exposer sa pensée de façon claire et limpide, sur un sujet qui, cette année, abordait la question portant sur le XX^{e} et le début du XXI^{e} siècle. Nous insisterons sur le fait que chaque candidat passant les épreuves de l'agrégation vise, ultimement, à devenir professeur. Ce qui pourrait facilement passer pour une lapalissade n'est pourtant qu'un rappel de bon sens : la clarté du propos doit être essentielle. Un professeur agrégé doit avoir la capacité et la plasticité nécessaires pour construire une situation d'enseignement aussi bien en collège, au lycée, en classes préparatoires ou à l'université. A travers la maîtrise du discours, ce sont d'autres capacités qui sont recherchées : la puissance d'analyse d'un problème, la justesse d'approche des œuvres, la finesse de rapports établis entre des faits plastiques et des enjeux historiques, la capacité à conceptualiser une situation, et à proposer un parcours qui soit une réponse à celle-ci.

© www.education.gouv.fr

Analyse du sujet

Si le programme portait sur « L'œuvre et ses documents, de Marcel Duchamp à nos jours », le sujet, en revanche, opérait une sélection des enjeux : « Du document à l'œuvre : stratégies plastiques et critiques dès 1960 à nos jours ». La formulation du sujet était riche, polysémique, rayonnante. La première partie du libellé pouvait se comprendre de deux façons : à l'échelle d'un artiste, comme le jeu de va-et-vient entre toutes les formes de documents qu'il peut mobiliser et l'œuvre qu'il conçoit ; à une échelle plus vaste, on pouvait lire ce passage du « document à l'œuvre » comme un véritable basculement historique : la prise en compte de toutes les traces, archives, notes, esquisses, interviews, protocoles de création soit accèdent à la légitimité d'œuvre, soit se substituent à elle, à partir des années 1960. Par ailleurs, le sujet opérait une césure temporelle, puisque la première moitié du XX^{e} siècle était implicitement exclue – nous y reviendrons ultérieurement. En outre, la formulation évoquait un ciblage notionnel avec le terme de « stratégies », lui-même déclinable en deux spécificités : « stratégies plastiques » et « stratégies critiques ». Le jury s'est étonné de voir que de très nombreuses copies ne prenaient pas en compte ce terme très fort, très significatif. Une stratégie renvoie à une pensée en mouvement, une prévision, un plan d'attaque. C'est un terme qui fait clairement écho au vocabulaire militaire, ou à celui, plus feutré, des jeux d'échecs. De fait, ces dimensions pouvaient être habilement prises en compte, quand on sait que de nombreux artistes ou théoriciens de l'art ont pris position sur la scène artistique, à partir des années 1960. De bonnes copies ont cité le formalisme de Greenberg contesté par la pensée des *mixed media*, le positionnement de critiques d'art, de Restany à Germano Celant ; d'autres ont fait référence à la quête d'efficacité de Duchamp, lui-même joueur d'échec et grand stratège de l'art, capable de renverser une partie mal engagée (la présentation de *Fontaine* à l'Armory Show) en un coup de maître (son sauvetage et son devenir photographique par Stieglitz).

Cinq écueils potentiels

Pour l'essentiel, les correcteurs ont retrouvé des erreurs typiques, qui condamnaient les copies d'entrée de jeu :

– le hors sujet temporel,
– le récitatif d'un « devoir-type »,
– la réduction terminologique,
– l'oubli de la dimension plastique, sensible, sensorielle des œuvres,
– l'absence de conceptualisation.

D'abord la non-prise en compte du cadre temporel. De trop nombreuses copies ont voulu coûte que coûte « partir » des avant-gardes du XX^{e} siècle naissant : combien de candidats ont consacré du temps – et parfois des pages entières – à l'évocation de Dada, des expérimentations surréalistes, ou même de projets documentaires comme celui de la FSA… Qu'on ne s'y trompe pas : si la mention de ces mouvements, de ces faits plastiques, n'est pas inintéressante en soi (les collages d'un Max Ernst ou d'un Schwitters étant passionnants dans leurs jeux symboliques et plastiques entre œuvre et documents), le principal reproche qu'on puisse faire, c'est qu'ils tombent simplement à côté. Le choix des bornes temporelles avait du sens : il s'agissait de traiter plus spécifiquement cette période qui court de l'apparition de l'art contemporain aux formes les plus récentes et les plus actuelles de la création. Beaucoup de copies se sont inutilement attardées sur l'immédiat après-guerre, et des considérations sur la reconstruction de la scène artistique. Non, en choisissant les années 1960, le jury avait fait porter la lumière sur une période claire, qui dessine un contexte reconnaissable : la scène artistique est désormais mondiale, plus seulement européenne ou occidentale. Manifestement, les

© www.education.gouv.fr

candidats ont eu du mal à oser citer des artistes « d'aujourd'hui » – telle bonne copie a néanmoins fait référence à Julien Prévieux et à ses *Lettres de non-motivation*, qui sont rien moins qu'un détournement facétieux (et glaçant) des documents-types administratifs. On aurait pu espérer que Philippe Parreno ou Pierre Huygue soient évoqués, spécialement à l'occasion d'une double exposition simultanée cet hiver.

L'autre risque, c'était de proposer une dissertation *prête-à-l'emploi*, un kit de survie au cas où le sujet tomberait effectivement sur le programme lié au XX^{e} siècle. Par recoupement, chaque correcteur a pu lire un bon tiers des copies proposant un plan qui sentait le réchauffé : dans une première partie plutôt laborieuse, on pouvait voir que le document était un élément nécessaire à la création de l'œuvre : un matériau, l'étincelle d'une idée, un point de départ, puis, dans un deuxième temps, il était souvent question du document qui vient remplacer l'œuvre, enfin, dans une troisième partie, placée sous le signe d'un doute généralisé, les candidats se demandaient comment l'historien de l'art pouvait démêler l'écheveau de ces productions qui devenaient de fait des *œuvres-documents*. Soyons clairs : ce plan type n'est pas taxé de pure nullité, mais il encourt deux risques, celui d'oublier le sujet donné le jour de l'épreuve et qui comportait quand même les termes de stratégies plastiques et critiques, et le risque que la copie ressemble à tant d'autres copies. Un sentiment de lassitude a gagné les correcteurs qui lisaient pour la énième fois les mêmes choix d'artistes, parfois les mêmes œuvres. Au palmarès de ces exemples on trouve Fontcuberta, Boltanski, Christo ou encore Smithson, dont la *Spiral Jetty* a été beaucoup décrite, mais peu comprise.

Beaucoup de copies ont surtout réduit la dimension du document à la seule réalité du photographique. Le document serait donc une photo, image peu coûteuse, à portée de main, qu'on manipule en amont (en vue de l'intégrer dans une œuvre plus vaste) ou qu'on déclenche comme un moment final et récapitulatif d'une œuvre, d'une action évanescente. Tout ceci n'est pas faux, mais il faut creuser les protocoles de chaque artiste : les Becher n'utilisent pas cette technique comme Gerhard Richter ou comme Wolfgang Volz. Les premiers en font leur médium de prédilection, l'instrument d'une quête à la fois esthétique et anesthésiée autour du patrimoine des châteaux-d'eau ; Richter l'emploie comme un signe visuel, constitutif d'une banque de données – son fameux *Atlas* – où il viendra piocher (ou pas) ; enfin Volz, photographe attitré de Christo, produit un travail qui vient documenter l'œuvre réalisée, mais après-coup, et d'une façon très différente : Christo lui-même retravaille et annote ses propres photographies. Le jury attendait de la nuance, car l'emploi du médium photographique suscite des stratégies, des déclenchements ou des postures très variables en fonction des artistes.

Mais surtout, donc, le reproche qu'on peut faire aux candidats, c'est d'avoir (délibérément ?) laissé de côté les écrits d'artistes, les notes éparses qu'ils peuvent nous laisser, et que l'on découvre souvent comme une annexe glorieuse au sein de catalogues monographiques. Pourtant, les lettres de Buren aux commissaires d'exposition, les instructions de Sol LeWitt aux petites mains qui traceront les lignes de ses œuvres dans les musées du monde entier, ou encore les brouillons de Pierre Huygue, toutes ces réalités constituaient des sources d'analyse particulièrement riches.

Force est de constater que trop de candidats n'estiment pas nécessaire de décrire *a minima* les œuvres citées afin de les analyser plastiquement. Choix du médium, échelle, dispositif de présentation avec ou sans implication du spectateur, par exemple. La prise en compte ou non de l'incidence de la dimension matérielle ou immatérielle du document. Le choix du papier, du livre, d'une vidéoprojection, d'un moniteur TV ou d'un écran d'ordinateur ne sont absolument pas équivalents. Attention également à la rigueur réflexive, au bon sens : non, un moniteur utilisé par Nam June Paik n'est pas un document, c'est un des matériaux, tout simplement ! Prenons un exemple simple, prouvant que nous n'avons rien contre Christo… Si l'on évoque l'emballage du Pont-Neuf, il est bon de préciser que la toile choisie est de teinte champagne, évoquant à la fois l'élégance de la capitale et les sables sur lesquels

© www.education.gouv.fr

est fondée l'île de la Cité. Mais disons qu'il était peut-être plus intéressant, tout du moins plus porteur d'évoquer le projet *Over the River*, notamment les dessins préparatoires, qui, par leur crayonné bleuté, évoquent la fluidité d'un cours d'eau aux États-Unis. *A Line Made by Walking* de Richard Long, présente effectivement la photographie d'une ligne faite dans le paysage anglais. Encore fallait-il préciser qu'elle est faite en marchant, et s'intéresser par exemple à la typographie par laquelle Richard Long donne un titre à cette action, et le présente aux spectateurs.

Enfin, cinquième et dernier écueil, l'approche trop littérale des œuvres, due en partie à une connaissance très réduite de celles-ci, ne permettait au mieux que de restituer des bribes de cours et des citations d'auteurs ou d'artistes par moments peu vraisemblables ! Certaines références reviennent de façon obsédante, et nous regrettons au passage l'importance prise par Barthes avec le « ça a été », référence que les candidats jugent incontournable alors qu'il existe bien d'autres théoriciens de la photographie. Quant à Walter Benjamin, son propos a été diversement compris, le titre de ses œuvres écorché, et sa pensée simplifiée. C'est bien en amont que le candidat doit construire son champ de réflexion. Les lectures de références, leurs recoupements, la distance critique qu'il doit mettre en place vis-à-vis d'elles, la confrontation aux œuvres sont autant de marqueurs nécessaires à la maîtrise des enjeux présents dans cette question au programme. Le manque de recul était un frein direct au processus de conceptualisation attendu. Avoir du recul, c'est prendre du temps. Nous ne pouvons que recommander le plus chaleureusement possible aux futurs candidats la lecture, le plus tôt possible dans l'année, de quelques ouvrages clefs mentionnés dans les bibliographies.

L'exercice de la dissertation

C'est un rendez-vous incontournable, un exercice très codé, et il est bon, d'une part, que les candidats se plient à cette forme académique, et qu'en même temps, ils la transcendent, en la rendant pleinement intéressante, c'est-à-dire captivante.

Dans toute dissertation, il y a des temps forts qu'un candidat ne peut négliger. Commençons par l'introduction. Parfois absolument restreinte (une demi-page) ou décidément trop longue (et qui, ce faisant, livre déjà des éléments plutôt destinés au corps du devoir), l'introduction doit réaliser le petit miracle de piquer l'intérêt de son lecteur et de montrer que, face au sujet donné, une position est prise. On attend donc que les termes soient analysés (document / œuvre / stratégie / dimension plastique / valeur critique) afin de tracer les limites de la réflexion, et qu'une problématique émerge d'un constat : pourquoi, dans la deuxième partie du XX^{e} siècle, c'est-à-dire après Duchamp, bien après les avant-gardes, peut-on considérer que le passage d'un document à une œuvre constitue bien le lien – le cœur – d'une réflexion sur la création artistique ? Voilà une question possible, mais elle pouvait donner lieu à bien d'autres formulations. Sur ce point, les écarts sont manifestes entre les copies ; les candidats s'étant donné pour mission de dérouler un plan *prêt-à-l'emploi* ont dû se sentir démunis ou coincés, face à l'obligation d'interroger les termes précis du sujet.

Autre moment fort de l'introduction, l'annonce d'un plan. Parfois littéralement absent, parfois assez vague, parfois trop ambitieux, le plan devrait être le chemin lumineux qui guide le lecteur, lui donnant et le goût et la curiosité de lire la suite. Un devoir peut, librement ou indifféremment, se développer en deux, trois ou quatre parties, pourvu que la nécessité de cette répartition apparaisse dans l'introduction. De la même façon, la progression peut être de nature historique, conceptuelle ou thématique : le jury n'a aucun *a priori* et souhaite simplement suivre avec intérêt le fil d'une réflexion.

La dissertation doit permettre la rencontre entre la pensée du candidat et celle du jury ; encore faut-il que les capacités rédactionnelles l'y autorisent. Une expression claire, appuyée sur des exemples

© www.education.gouv.fr

maîtrisés, ont souvent suffi à donner une structure limpide et nécessaire au développement. Seul l'emploi d'un vocabulaire spécifique et spécialisé garantit que l'analyse des œuvres s'inscrive dans le champ rigoureux et exigeant de l'agrégation. Phénomène un peu nouveau, des candidats parlent de leur copie en terme « d'exposé » : non, ce n'est pas un exposé, rapide, superficiel, qu'ils doivent proposer. C'est une dissertation, qui par son articulation et le temps qu'elle développe (temps d'écriture pour le candidat, temps de lecture pour le correcteur) permet à la pensée de se déployer pleinement.

Sans revenir de façon systématique sur les écueils principaux des copies (voir *supra*), on souhaiterait tout de même insister ici sur le fait que l'approximation est une chose à proscrire, car ses effets sont dévastateurs pour le jury : parler de Donald Jugg (sic !), dire que Richard Long est un artiste américain, affirmer que la *Spiral Jetty* se situe dans le Grand Lac Rose, sont autant de bourdes dont on peut dire qu'elles décrédibilisent le candidat et qu'en même temps, elles sont pourtant faciles à éviter. Le point de vue du jury est clair : comment peut-on valoriser un candidat assenant des données fausses et qui, nous l'avons déjà dit, sera professeur ? Même dans de bonnes copies, des erreurs ou des imprécisions terniraient quelque peu le style d'une pensée en action.

Sans parler de formatage, on pourrait dire qu'une grande majorité de candidats voulant « assurer » le jour « J » s'égarent. Bien entendu, certains n'ont abordé que trop superficiellement ou trop scolairement le sujet. La valorisation des apports de la formation suivie s'apprécie au travers de la singularité des choix opérés par le candidat : proposition d'un plan efficace pour la dissertation et œuvres citées avec le souci de manifester le sens de la curiosité.

Des éléments réjouissants, du courage, des choix

Dans le développement de la dissertation elle-même, il était tout à fait envisageable que surgissent des questionnements d'une grande subtilité. Le jury a apprécié à leur juste valeur des partis-pris forts, clairs et engagés.

D'abord à l'échelle des choix d'exemples : telle bonne copie, au lieu de ressasser l'iconique *Spiral Jetty*, a décrit le travail de recherche, photographique et poétique, effectué par Smithson autour de l'*Hôtel Palenque*, avant d'évoquer l'article que le même Smithson a rédigé autour des *Monuments de Passaic, NJ*, dans le numéro d'*ArtForum* de décembre 1967. Ces exemples proposaient une heureuse interaction du document – de la preuve – au sein d'un projet original. Un autre candidat a su faire référence au travail de Felix Gonzalez-Torres, notamment à ses piles de photocopies, en noir et blanc, laissées à disposition du public, à la manière, d'ailleurs, des tas de bonbons jadis offerts à qui voulait s'en saisir. Un candidat a évoqué les documents notariés présentés par Pierre Huygue au Centre Georges Pompidou détaillant le protocole d'acquisition des droits du personnage d'Ann Lee.

Mais la pertinence des copies a pu se mesurer aussi au niveau du déploiement des idées, du choix intellectuel – n'ayons pas peur de le nommer ainsi – consistant à tirer des analyses fortes du rapport des artistes à la prégnance des documents. Telle copie s'est posée la question d'un « maniérisme du document » ; telle autre s'est demandée, à la manière d'un Julien Gracq en littérature, si l'accès aux cuisines de la création était toujours intéressant. Telle autre bonne copie s'est interrogée sur le rôle des commissaires d'expositions dans la prise en compte décisive des documents au sein même d'un espace de visibilité. Une copie a évoqué l'exposition *Coollustre*, organisée par Eric Troncy à Avignon : lorsqu'un moine de Katharina Fritsch tourne le dos à l'inscription « Egoïste » de Sylvie Fleury pour contempler des photographies de ciels étoilés de Thomas Ruff, cela ne signifie-t-il pas que chaque œuvre est prise comme un document, formant l'œuvre d'une exposition inédite ? Nous entrons dans le royaume de la subtilité lorsque un(e ?) candidat(e ?) cite le fax de Robert Rauschenberg disant

© www.education.gouv.fr

« qu'il s'agit du portrait d'Iris Clert si je dis que c'en est un » : royaume qui n'est pas inaccessible si l'on se donne la peine d'ouvrir les livres, vérifier l'exactitude des sources, rêver sur des œuvres remarquables.

Le jury a apprécié un véritablement engagement, sincère et audacieux de certains candidats ; des développements personnels ont permis au jury d'apprécier à sa juste valeur des qualités de rhétorique dignes des attentes de cette épreuve !

Formulons pour finir un vœu, valable dès l'an prochain : dès lors que les candidats comprendront que la dissertation est une forme académique, mais susceptible d'être appropriée, et sublimée par des exemples véritablement personnels, alors leur performance à l'échelle de l'épreuve d'Histoire de l'art sera plus nette, plus affirmée, et leur donnera toutes les chances d'accéder aux épreuves d'admissibilité.

Du courage ! Les exemples contemporains ont été un peu négligés, il faut néanmoins y faire écho ; Dominique Gonzalez-Foerster, et son interrogation des sources littéraires ; Julien Prévieux ou d'autres encore comme Cyprien Gaillard sont de jeunes créateurs qui pouvaient tout à fait entrer dans le champ du sujet.

Données chiffrées

La moyenne des copies d'Histoire de l'art était de 7,18 sur 20. L'étagement des notes va de 0 à 18. Une majorité de copies ayant refusé de traiter le sujet, dans la spécificité de ses termes, constitue un bloc de copies dont les notes sont allées de 4 à 9 sur 20. Les hors sujets manifestes, les copies ne proposant que 2 ou 3 pages ont obtenu des notes plus faibles. Au dessus de la moyenne, les copies proposant une réflexion, ont su être légitimement valorisées.

La moyenne des admissibles en Histoire de l'art est de 11,06.

© www.education.gouv.fr

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Concours du second degré

Rapport de jury

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE PRATIQUE PLASTIQUE

Membres du jury :

Anne BENOÎT, Marie BOIVENT, Carole BRANDON, Séverine CAUCHY,
Agnès CLAUDEPIERRE, Philippe COUTEBERGUES, Jean JEROME, Élisabeth MAGNE

Rapport de l'épreuve établi par Marie BOIVENT et Élisabeth MAGNE

SUJET :

Fond d'écran

Vous réaliserez une production graphique articulant l'intitulé ci-dessus et le document visuel proposé.

Document : « Papetterie, Planche X : Cuve à Ouvrer », 40 x 25 cm, Louis-Jacques Goussier graveur, planche extraite du tome 5 de *L'Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des sciences, des arts et des métiers* par une société de Gens de Lettres, mis en ordre par M. Diderot et quant à la partie mathématique par M. d'Alembert, Paris, Briasson, 1751-1780 (planche reproduite dans Paul-Marie Grinevald et Christian Paput, *L'Encyclopédie Diderot et d'Alembert. Les métiers du livre*, Paris, Bibliothèque de l'Image, 1994, p. 23.)

Critères d'évaluation :
– prise en compte du document et intérêt de son exploitation au regard du sujet ;
– complexité et singularité de la proposition, lisibilité du parti pris :
– maîtrise des moyens techniques et plastiques mis en œuvre.

Le jury a apprécié cette année la grande variété des réalisations effectuées dans le cadre de l'épreuve de pratique plastique de l'admissibilité. Cette variété, notable dans tout l'éventail des notes, s'est retrouvée de manière significative parmi les très bonnes notes (notes supérieures à 14) : des démarches très diverses ont en effet été valorisées, réalisations mettant en œuvre des registres graphiques très différents (allant de jeux de hachures en *all over*, en passant par des lignes épurées mises en tension avec des aplats colorés, ou encore des modes de représentations issus de la bande dessinée, mais aussi des procédés numériques, ou par exemple de subtils jeux de découpes sur papier monochrome). Certains candidats ont pensé à juste titre que le jury allait les suivre sur des propositions singulières et radicales, laissant ouvertes une forme de polysémie et échappant à l'écueil du trop démonstratif ou littéral. La capacité des candidats à envisager une réponse chromatique a, au même titre, été appréciée, conformément aux préconisations des rapports de jury des années précédentes. En effet, le document du sujet en noir et blanc et l'injonction du « strictement graphique » n'excluent pas l'usage de la couleur.

La moyenne générale est cependant cette année de 05,78/20, soit une moyenne inférieure à l'année passée. On peut en partie expliquer cette baisse par une difficulté de nombreux candidats à analyser

© www.education.gouv.fr

le sujet afin de l'articuler à une démarche singulière. Une part importante des propositions ne parvenait pas à mettre en œuvre une vraie complexité du propos, parfois même ne prenait en compte que de manière très superficielle le sujet (composé cette année encore d'une incitation textuelle et d'un document iconique). Les grandes faiblesses techniques et plastiques de certaines réalisations, inacceptables à un tel niveau d'épreuve, expliquent également ce résultat.

Avant de procéder à l'analyse du sujet, le jury tient à présenter quelques éléments permettant de comprendre la façon dont sont évalués les travaux. Les critères qui s'articulent à cette évaluation feront ensuite l'objet de commentaires particuliers, en vue d'aider les futurs candidats à éviter les erreurs les plus fréquentes.

Évaluation

Il nous semble important de préciser aux candidats que chaque travail est évalué individuellement par deux des membres du jury, au regard des critères indiqués sur le sujet remis au début de l'épreuve. Loin d'être définitive, cette première évaluation est ensuite soumise à l'ensemble du jury puis fait l'objet de multiples confrontations avec les autres travaux. Ce n'est qu'à la fin de ce processus qu'une note définitive est attribuée à chaque réalisation, validée par les huit membres qui composent la commission.

- Rappels recevabilité

Comme indiqué et répété dans plusieurs rapports de jury, un certain nombre de conditions doivent être remplies pour qu'une proposition puisse être considérée comme valide et à ce titre, puisse être évaluée.
– Le format grand aigle, 105 x 75 cm, est obligatoire (il revient aux candidats de vérifier les dimensions du format qu'ils achètent sous cette appellation).
– Nous tenons à mettre en garde les candidats utilisant la photographie : ces images ne doivent en aucune façon permettre d'identifier le candidat ou le centre d'examen dans lequel se déroule l'épreuve, auquel cas il y a rupture d'anonymat et irrecevabilité de la proposition. Nous prions les candidats d'être très vigilants sur ce point et de ne laisser aucun doute subsister.
– Le cadre légal de l'épreuve interdit au même titre d'intégrer des éléments qui n'auraient pas été conçus sur place : ni objets détournés, ni images préexistantes, quelle que soit leur nature (les icônes d'ordinateur comptent par exemple parmi ces dernières).
– Pour rappel : la copie blanche – également responsable de la moyenne très basse cette année – entraîne une élimination du candidat.

- Conseils pratiques pour assurer les meilleures conditions possibles d'évaluation

– Même si cela a déjà été rappelé dans le rapport précédent, nous incitons une fois encore les candidats à indiquer systématiquement le sens de lecture de leur réalisation (en précisant haut et bas au dos du support) : en cas de doute et en l'absence d'inscription, c'est l'étiquette qui sera prise en compte pour le sens de lecture. Celle-ci étant parfois collée en l'absence du candidat, les erreurs sont possibles, et cela peut être au détriment de la lisibilité du projet.
– Il est rappelé aux candidats de s'en tenir strictement aux demandes de l'épreuve : la réalisation ne doit pas être accompagnée d'un texte d'intention, l'épreuve plastique de l'agrégation diffère en cela de celle du CAPES. Il en va de même pour les indications de procédés : un candidat ayant travaillé en gravure a, par exemple, cru bon de fixer sa matrice au dos de sa proposition. Celle-ci n'a pas été prise en compte par le jury (et sa présence est même un manquement aux règles de l'épreuve...).

© www.education.gouv.fr

– Il n'est pas nécessaire de contrecoller les feuilles sur une planche si les choix techniques ne le justifient pas : les travaux sont manipulés avec la plus grande attention et de bonnes conditions de présentation sont assurées par des chevalets, des pinces, des panneaux pendant l'évaluation, qui rendent cette précaution inutile (voire nuisible au bon déplacement des travaux afin qu'ils soient aisément confrontés les uns aux autres).

Analyse du sujet

Le sujet proposé cette année articulait une incitation verbale, « Fond d'écran », et un document iconique, en l'occurrence une planche issue de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* éditée dans la seconde moitié du XVIII^{e} siècle, sous la direction de Diderot et D'Alembert. Il était tout d'abord important de prendre en considération la fonction de cette image : il s'agit en effet d'une planche explicative, le projet de l'encyclopédie étant de rendre compte d'un état des savoir-faire, de fixer les différents procédés de fabrication de l'époque.

La planche sélectionnée intitulée en ancien français « papetterie » montre l'une des étapes de la fabrication du papier. Comme beaucoup de planches de cette encyclopédie, elle est conçue selon une organisation bipartite : dans la partie supérieure, une vignette présente l'atelier dans lequel on « ouvre » le papier, et trois des ouvriers y travaillant (l'ouvreur, le leveur et le piquet) ; la partie inférieure présente une élévation et une vue de dessus de la presse et de la cuve utilisées dans l'atelier. Cette organisation fait de l'image un modèle de rationalité à tous points de vue : rationalité de la planche pour servir des fins didactiques, rationalité de la scène de travail représentée, qu'aucun « désordre » ne vient perturber, rationalité de la représentation technique des objets et de l'espace. On peut en revanche signaler que le document, tel qu'il a été remis aux candidats, perdait en partie sa fonction, les renvois chiffrés n'étant accompagnés d'aucune légende (« manque » que certains candidats ont su intelligemment mettre en évidence).

Il n'a pas échappé à la plupart des candidats que le document, en présentant une étape de la fabrication du papier – et non la phase de l'impression, comme semblent l'avoir cru quelques candidats ayant regardé trop superficiellement le document –, pouvait faire écho au support sur lequel ils étaient précisément en train de travailler. Ce renvoi, voire cette mise en abyme, se retrouvait d'une autre manière dans l'incitation verbale « fond d'écran » : la feuille de papier, le support sur lequel travaillent les candidats peut à la fois faire « écran » et « fond ». Cette incitation pouvait ainsi être comprise comme une mise en tension entre planche didactique, académique, à l'esthétique « datée », et l'époque contemporaine, via ce que nous appelons le fond d'écran d'ordinateur, susceptible d'accueillir tout type d'image, y compris des images personnelles ou au contraire convenues, issues d'une banque commune à tous les appareils. C'est cette manière d'appréhender l'intitulé qui a été privilégiée par de trop nombreux candidats, les amenant parfois à user de moyens trop anecdotiques et maintenant souvent leurs propositions dans un niveau de littéralité préjudiciable (se contenter de représenter un écran d'ordinateur, avec ses fenêtres, icônes ou flèches de souris ne suffit pas à attester d'une prise en charge personnelle et réfléchie du sujet). En revanche, lorsque cette tension entre techniques du passé et nouvelles technologies se faisait plus complexe et moins illustrative, le jury a su apprécier les qualités de la production. Malgré quelques maladresses techniques, une proposition représentait par exemple deux mains tenant un étrange bibelot, sorte de bas relief combinant une presse devenue guillotine, ainsi que d'autres éléments issus du document, mais agencés différemment : cette nouvelle organisation évoquait le contexte historique qui a vu naître l'*Encyclopédie* ; le changement d'échelle, la manière dont les deux mains se saisissaient de cette sculpture pouvait suggérer une tablette numérique.

© www.education.gouv.fr

Mais cette approche du « fond d'écran » n'était pas la seule manière d'envisager l'intitulé : certains candidats ont rapproché cette idée de « fond d'écran » du dispositif destiné à faire des incrustations vidéo, d'autres ont vraiment interrogé la tension à l'œuvre dans cette formule presque oxymorique, mêlant idée de brouillage ou d'occultation (« faire écran ») et l'idée de fond, arrière plan ou support. Le jury est *a priori* prêt à regarder les multiples acceptions d'une incitation qu'il a sciemment choisie. Ici, « fond d'écran » ne renvoyait pas exclusivement au numérique. C'est donc en confiance que le candidat pouvait fouiller le sujet et formuler une réponse singulière, le fonctionnement collégial du jury étant garant de cette recevabilité du singulier.

Remarques en lien avec les critères d'évaluation

Les critères retenus et les barèmes sont restés les mêmes que pour les deux années précédentes :
– prise en compte des documents et intérêts de leur exploitation au regard du sujet /6 ;
– complexité et singularité de la proposition, lisibilité du parti pris / 6 ;
– maîtrise des moyens techniques et plastiques mis en œuvre / 8.

La distinction de ces critères est nécessaire pour donner aux candidats le plus de chances d'être évalué par des membres du jury aux sensibilités différentes selon une même grille d'attentes. Mais il va de soi que ces critères ne peuvent être envisagés que dans leur articulation les uns aux autres. C'est bien toujours au service d'une intention, en rapport avec les exigences liées à cette épreuve, que les critères sont appréhendés.

Il convient ainsi de rappeler qu'un parti pris trop radical risque de placer la proposition hors du cadre de l'épreuve : autant le jury peut être séduit par ce parti pris, autant il se trouve parfois dans une situation où il ne peut appliquer aucun critère, certains gestes, certaines postures ne se prêtant pas à l'évaluation. Aussi ne faut-il pas oublier que cette épreuve s'inscrit dans un cadre précis qui doit montrer la capacité du candidat à s'adapter – et à adapter sa démarche – à un certain nombre d'exigences. En tant qu'enseignant ou futur enseignant, il doit en outre démontrer sa capacité à faire passer, par des moyens plastiques, un propos, une idée, qui doivent être suffisamment lisibles (la présence de texte dans la proposition plastique ne doit en aucun cas servir à combler un manque de lisibilité du propos).

- Prise en compte des documents et intérêts de leur exploitation au regard du sujet

En d'autres termes, le candidat a un sujet : qu'en tire-t-il ? Quels moyens met-il en œuvre pour créer une rencontre féconde entre le document et la demande incitative ? Nous avons constaté cette année beaucoup de difficultés à équilibrer les deux composantes du sujet. Très souvent, l'un des deux aspects du sujet a tout simplement été ignoré (parfois les deux), ce qui a systématiquement été sanctionné par une évaluation située au bas de l'échelle des notes.

Nous tenons à mettre en garde les candidats contre certains réflexes, qui témoignent d'une analyse trop superficielle du document.
– Nous avons constaté de nombreuses propositions recourant à des prélèvements plus ou moins arbitraires d'éléments dans le document, sans qu'ils ne soient appuyés par un discours ou un projet particulier. Toute la difficulté réside bien dans cette capacité à dépasser une simple utilisation du document comme une banque d'images dans laquelle il suffirait de puiser, et de privilégier une exploitation intelligente, résultant de son analyse et de son interprétation.
– Attention aux analogies formelles : beaucoup ont vu dans la représentation technique, vue de dessus isolée de tout contexte de la cuve à ouvrer, l'évocation d'un globe oculaire. Pourquoi pas ; encore

© www.education.gouv.fr

faut-il réussir à montrer que cette transposition va au-delà de la simple association formelle, en suggérant par exemple que l'image rétinienne peut être comprise comme espace de projection, faisant du fond de l'œil une sorte de fond d'écran...

- Complexité et singularité de la proposition, lisibilité du parti pris

C'est là qu'est évaluée la capacité du candidat à s'approprier le sujet, à l'analyser afin de dégager un projet singulier, où s'opère la rencontre entre des préoccupations personnelles et un cadre particulier. La difficulté est bien de produire du sens, tout en faisant preuve d'une sensibilité contemporaine : le jury a su valoriser ceux qui s'y sont essayés, tout en parvenant à faire la preuve d'une véritable appropriation du document.
– L'un des partis pris fréquent a été de transposer la planche dans un univers contemporain. Si l'idée peut être pertinente, peu ont réussi à sortir de l'anecdote.
– Une autre piste récurrente, plus riche, consistait à interroger la relation homme-machine, la place de l'ouvrier inscrit dans un processus de fabrication mécanique. Une proposition ayant obtenu l'une des meilleures notes a réussi, via une habile réalisation au crayon et au fusain associée à un retraitement numérique, à reconsidérer les conditions de travail présentées dans la planche et à recréer, à partir des éléments contenus dans le document, une ambiance singulière, beaucoup plus sombre, présentant les ouvriers comme les simples rouages d'une gigantesque machine. L'usage de jeux de symétrie, le rabattement de tous les éléments sur un plan unique montrait une prise en compte judicieuse et personnelle de l'incitation « fond d'écran ».
– Il est attendu que le regard soit nourri de références artistiques, tout en mettant en avant un parti pris personnel. Le jury a été agréablement surpris par les propositions parvenant à faire écho de manière subtile à des œuvres ou à des artistes. Parmi les artistes convoqués avec pertinence par rapport au sujet, et notamment à la question du fond d'écran, on peut citer John Baldessari ; des approches évoquaient quant à elles explicitement les pratiques de dessin de Francis Alÿs ou de Fabrice Hybert... Une référence à Henri Cueco a aussi été observée, mais malheureusement, elle apparaissait trop plaquée et sans lien avec le sujet.

- Maîtrise des moyens techniques et plastiques mis en œuvre

Ce critère permet de mettre en valeur la capacité du candidat à mobiliser des techniques qu'il maîtrise et qui correspondent à ce qu'il veut faire passer, mais aussi à faire des choix plastiques pertinents, servant à la fois son propos et la force visuelle de son travail. C'est véritablement ici que sont évalués les acquis propres aux plasticiens. L'entraînement pour cette épreuve, mais aussi l'expérience découlant de plusieurs années de pratique doit aider les candidats à prendre du recul, à ne pas tomber dans des erreurs témoignant d'un manque d'expérience ou de préparation. Parmi ces dernières, voici celles qui sont les plus fréquentes, contre lesquelles le jury souhaiterait mettre en garde les candidats :

• problèmes techniques

– Un usage très fréquent du fusain a été constaté cette année, mais très peu de candidats ont su montrer une maîtrise de cette technique, souvent utilisée pour recouvrir rapidement une surface importante : hachures maladroites, vaines tentatives d'estompage... Encore une fois, il est important de bien choisir les techniques en fonction des besoins et des intentions et le fusain ne saurait être considéré comme un moyen de « remplissage ».

© www.education.gouv.fr

– Des problèmes fréquents de perspective ont été relevés : il revient aux candidats de travailler en ce sens, pour montrer qu'ils ont une connaissance de base des règles de la perspective (on pourrait ajouter à cette remarque le lieu commun qui consiste à laisser apparaître les lignes de fuite d'une perspective à un point de fuite... qu'apportent-elles au propos ? c'est ce que doit se demander le candidat, au-delà d'un effet visuel convenu et potentiellement séducteur).
– Beaucoup de propositions réalisées par des techniques numériques contraignent les candidats à utiliser des formats A4 : il importe de prêter une attention particulière au collage, dont la maîtrise ne s'improvise pas mais demande aux candidats de s'entraîner.

• problèmes plastiques

– Le « non fini » : au candidat de bien mesurer les enjeux de ce choix. Le jury peine souvent à décider si cet effet résulte d'une mauvaise gestion du temps ou d'un parti pris (et quand tel est le cas, quelles intentions il est censé servir).
– Une mauvaise gestion du format. Nous rappelons que, si elle n'est pas demandée pour cette épreuve du premier tour, une phase de croquis préparatoire peut être très utile pour éviter ce problème. Quoi qu'il en soit, le remplissage à tout prix n'est jamais une solution. Deux des travaux qui se sont situées dans l'échelle haute des notes ont su montrer un parti pris fort en n'occupant, à dessein, qu'une partie du format : l'un pour privilégier un format panoramique, permettant un recadrage de la cuve, devenue appareil de vision, l'autre jouant sur une succession de cadres vides pour diriger le regard vers le coin inférieur gauche de la composition.
– Le jury a remarqué le caractère convenu de certains partis pris, qui deviennent lieux communs de cette épreuve, champ conventionnel de l'exercice : multiplications d'effets, jeu de formes, contre-formes, formes ouvertes, zoom, qui s'accompagnent d'une déstructuration dans le format. Autant ces opérations peuvent attester d'une maîtrise plastique, autant nous mettons en garde contre le côté systématique de ces effets combinatoires qui jouent sur des ressorts plastiques, séduisants de prime abord mais qui se révèlent souvent gratuits : s'ils ne servent pas le propos, s'ils ne sont pas au service d'intentions identifiables et n'apportent rien dans la compréhension du parti pris, cet effet démonstratif ne sera pas valorisé par l'évaluation.
– Dernier point, qu'il peut paraître curieux de rappeler pour une épreuve de pratique : les candidats doivent s'assurer de ne pas faire de fautes d'orthographe lorsqu'ils recourent aux mots ou au texte, de même qu'ils ne doivent pas oublier que ces inscriptions seront jugées pour leur pertinence plastique autant que sémantique.

De manière globale, l'épreuve pratique d'admissibilité requiert la maîtrise de savoir-faire propres à chacun, fruit d'un engagement plasticien régulier et solide. Mais elle nécessite aussi l'adaptation de cette pratique à des incitations diverses, prises en compte dans leur épaisseur iconique et sémantique. De même que l'artiste se saisit des enjeux d'une commande et s'en nourrit, de même le candidat s'entraînera à la reformulation adaptative de son travail ; au-delà de l'exercice de style strictement lié à la forme du concours, nous y voyons aussi l'écho d'un art contemporain sans cesse susceptible de s'ajuster au monde dans lequel il se déploie. C'est aussi ce qui fait de ces épreuves de pratique un lieu légitime d'évaluation où s'apprécie la qualité de ces ajustements, et où se fonde l'intelligence sensible du futur enseignant.

© www.education.gouv.fr

ADMISSION

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE « PRATIQUE ET CRÉATION PLASTIQUES »

Membres du jury

Marie BOIVENT, Jean-Louis CIMITERRA, Anne FAVIER, Katrin GATTINGER, Alain MARCHAND, Jean-François PY, Sabÿn SOULARD, Éric VALETTE, François WERCKMEISTER

Rapport établi par Katrin GATTINGER et François WERCKMEISTER

Rappel du texte réglementaire (80 n° 30 du 31 août 2000, arrêté du 10 juillet 2000).

Épreuve de pratique et création plastiques : réalisation artistique bi- ou tridimensionnelle à partir d'un sujet à consignes précises assorti d'un dossier thématique comportant des documents visuels et textuels. Les candidats ont le choix entre différents modes d'expression : dessin, peinture, gravure, sculpture, maquette, montage audiovisuel, performance, installation ou tout autre mode d'expression que le jury estime compatible avec la mise en œuvre de l'épreuve dans le cadre du concours.

Déroulement de l'épreuve
A – Projet (comportant ou non des indications écrites) mis sous scellés (durée : six heures).
B – Réalisation du projet en deux journées de huit heures.
C– Présentation par le candidat de son travail et discussion avec le jury (durée totale trente minutes).
Coefficient pour l'ensemble de l'épreuve : 3

SUJET

« Le plein et le vide »

En vous appuyant explicitement sur le dossier thématique, montrez comment la proposition « le plein et le vide» peut prendre forme dans une création artistique.

Documents iconiques :

1: Yin Xiuzhen, *Portable City: Düsseldorf*, 2012, installation (valise, vêtements utilisés, lumière, son), 148 x 88 x 30 cm.
2 : Gilles Paté, Stéphane Argillet, *Le Repos du Fakir*, Paris, 2003 (trois vidéogrammes VHS).
3 : Robert Filliou, *Le Siège des idées*, 1976. Cadre métallique (peint) d'une chaise pliable, ficelle, fiche 16 x 24 cm portant une inscription à la craie, 74 x 40 x 40 cm.

© www.education.gouv.fr

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation, maintenus par le jury par rapport à l'année précédente, rendent compte des attentes de cette épreuve d'admission. La répartition proposée des points pourrait cependant être révisée lors d'une prochaine session du concours.

- Le dossier de projet (durée 6 heures) est évalué sur 6 points. Sont prises en compte sa lisibilité et la qualité de l'analyse des documents fournis. Sont également appréciées les qualités plastiques de l'objet, la clarté des intentions et l'originalité du cheminement individuel vers une réalisation plastique, prenant pleinement en compte les enjeux artistiques et théoriques du sujet.
- La réalisation (durée deux fois 8 heures) est notée sur 8 points. Sont évalués le degré d'inventivité et l'adéquation des techniques mises en œuvre par rapport au projet. Sont également mesurées la singularité du dispositif élaboré par le candidat et sa pertinence artistique par rapport aux données du sujet.
- La soutenance (durée 30 minutes, dont 10 minutes de présentation de la réalisation par le candidat et 20 minutes d'entretien avec le jury) est évaluée sur 6 points. Ce moment mesure l'aptitude à expliquer des choix conceptuels et plastiques ainsi que le positionnement par rapport au sujet. L'oral doit permettre au candidat d'établir un dialogue fructueux avec le jury autour de la production artistique ; cela ne peut avoir lieu sans explication des résonances du travail avec des références esthétiques et artistiques pertinentes. Le projet et sa réalisation plastique forment un tout qu'il s'agit d'expliciter et d'argumenter lors de la soutenance. Une formulation claire de la démarche doit permettre au jury de comprendre comment le futur professeur agrégé s'approprie le sujet sur les plans artistique et théorique.

Concernant cette épreuve, le rapport de la session 2012 analyse de manière approfondie quelques attitudes et postures artistiques contemporaines, propres à aider les candidats à mieux se situer dans le champ de la création contemporaine, et fournit une liste importante d'ouvrages de référence. Le rapport de 2013 donne des pistes détaillées sur la manière d'aborder un sujet et de définir sa pratique artistique, en équilibre entre une position de plasticien et les contraintes dudit sujet. En aucun cas, y est-il rappelé, il ne s'agit ni d'escamoter le sujet sous des préoccupations plastiques relevant d'une pratique personnelle inadaptée – même si cette pratique personnelle est essentielle et nécessaire – ni de se réfugier derrière une simple réponse littérale à la sollicitation de départ, sans manifestation d'une dimension artistique et personnelle.

Invitant donc les futures candidates et futurs candidats à se reporter à ces comptes rendus antérieurs, le rapport qui suit insistera peu sur ces points. Il se propose de s'intéresser surtout sur des situations très concrètes, caractéristiques des défauts et qualités rencontrés lors de cette session 2014.

Cette épreuve de pratiques plastique et artistique peut se résumer, au travers des trois moments qui la composent (le projet, la réalisation plastique et artistique et la soutenance), en trois opérations successives, mais interdépendantes et complémentaires :

- un temps consacré à la *conception* d'un projet artistique, envisageant des pistes de travail, définissant une intention, élaborant une ou plusieurs propositions à partir d'une sollicitation ;
- une étape importante de *réalisation*, où il s'agit de concrétiser la proposition choisie, de lui donner forme, afin de la donner à voir et de l'exposer, aux sens propre et figuré du terme ;
- une phase *d'argumentation*, par le biais d'une analyse critique des étapes menées, et d'une mise en situation du résultat obtenu dans un contexte de création actuel.

© www.education.gouv.fr

1. Le sujet

Le dossier soumis aux candidats était constitué de trois documents visuels (des reproductions d'œuvres contemporaines) et d'une proposition textuelle : « Le plein et le vide ». Ce dossier formulait la demande de « s'appuyer explicitement sur les documents iconiques » et de montrer « comment la proposition „Le plein et le vide" peut prendre forme dans une création artistique ». Il s'agissait donc de prendre en considération l'ensemble du dossier et – à partir d'analyses des documents – de proposer une production plastique basée sur une réflexion personnelle cherchant à établir des connexions problématisées entre les quatre éléments du dossier.

Les documents cependant n'illustraient pas « Le plein et le vide », même si l'on pouvait y remarquer certains pleins et certains vides, comme dans la valise pleine de constructions architecturales en tissu de Yin Xiuzhen ou la chaise « vide » de Robert Filliou. Ils ouvraient plutôt de multiples voies de réflexion et de problématisation qui permettaient de quitter le terrain général de cette dualité et de la rediriger dans un champ dans lequel il était souhaitable de prendre parti. Pour cela, il était nécessaire d'analyser les documents, puis de les interroger à travers le prisme du vide et du plein. Le « plein et le vide » était une « proposition » et non pas un « sujet » ; il fallait s'y confronter avec ouverture et souplesse et formuler plastiquement des regards singuliers, des démarches réfléchies.

Approches possibles du dossier

Sans faire des analyses poussées de chacun des documents, les rapporteurs énoncent ici quelques éléments de réflexion possibles.

Espace/lieu/place

Portable city de Yin Xiuzhen donne une vision ludique d'une grande ville, renvoyant au jouet d'enfant. Cette œuvre évoque les clichés des cartes postales, les projections et les souvenirs d'un lieu que l'on emporte avec soi. L'œuvre sous-entend néanmoins une dimension plus critique : le « plein » de la valise peut renvoyer ici à la densité de la population des villes, à la concentration dans un espace urbain restreint, à l'entassement des corps, au manque de logements dans les métropoles. La représentation idéalisée de la ville miniaturisée et « prête au transport » fait penser aux déplacements dus à la mondialisation ou à l'urbanisation expansive et à ses victimes (notamment en Chine d'où Yin Xiuzhen est originaire).

Les questionnements que soulève *Le repos du Fakir* de Gilles Paté et Stéphane Argillet sont relatifs à un espace, un lieu, voire une place à occuper (ou non) : sur les trois images issues de la vidéo (qu'il était possible de visionner sur internet après la première journée de réalisation du « projet ») on peut voir des personnes adaptant leur posture de sommeil à un mobilier (dit mobilier « anti-clochard »), conçu pour empêcher quiconque de s'allonger dans des espaces publics, d'y stationner, de trouver un confort. Ces éléments mobiliers sculptés par une certaine autorité contraignante, empêchent et stigmatisent des comportements indésirables. Ils font l'objet dans cette vidéo d'une certaine résistance, qui relève de la désobéissance indirecte. Les artistes mettent du dés*ordre* dans le projet de canalisation des comportements. Ils y parviennent par l'adaptation du corps aux objets, aussi inconfortables que soient les positions au final : ils occupent des places non autorisées, ils investissent des lieux peu accueillants. Cette relation à l'autorité, c'est-à-dire à un cadre donné, à une fixité/rigidité imposée, ouvrait la porte à de nombreuses possibilités plastiques.

© www.education.gouv.fr

L'œuvre de R. Filliou, d'essence duchampienne, joue sur les mots et les concepts à partir d'un objet trivial – une chaise pliante abîmée qui ne tient apparemment que par un bout de ficelle et une pancarte – ou plutôt qui n'a de sens que par les idées qu'elle véhicule. Très littéralement, cette œuvre ne tient debout que par l'intervention de l'artiste, et elle n'a de sens que par l'interprétation que lui donne Filliou. Sorte de « rien », de vide en apparence, cette réalisation incarne paradoxalement la totalité de la pensée par son titre. Cet objet, visuellement dérisoire et plastiquement bricolé, est donc plein de sens possibles. Par son titre, il est surtout fait référence au siège cérébral des idées, tout comme on a pu parler du siège de la parole ou de siège de la raison, que les scientifiques cherchaient alors à localiser dans le cerveau. Mais artistiquement, les idées dont il est question ici résident dans la capacité du créateur à détourner le réel, à se l'approprier, pour en proposer une vision renouvelée. Ainsi R. Filliou fait, d'une certaine manière, le « siège des idées » que l'on peut avoir concernant l'art ou le beau, remettant en cause notre conception d'une œuvre d'art réussie.

Le déplacement, le mouvement

Les œuvres proposées renvoient au monde réel – social, politique, économique et esthétique – dans lequel il n'y a pas *Le* vide et *Le* plein, mais des remplissages, des occupations, des entassements, tout comme des désertifications, des absences, des places qui restent vides. Dans ces œuvres, c'est l'homme qui occupe la place centrale, même quand il s'en absente. Il s'agit donc aussi d'un mouvement, celui de venir ou de partir, de s'installer ou de se déplacer, de rester ou de s'échapper.

La question centrale du *Repos du Fakir* de Gilles Paté et Stéphane Argillet, porte sur l'impossible stationnement des corps dans un espace public urbain et sur l'injonction de circulation. *Portable City* de Yin Xiuzhen, maquette d'*immeubles* célèbres de Düsseldorf placée dans une valise, se situe en contrepoint et renvoie au voyage, au déplacement, au nomadisme, à un désir d'évasion. Dans cette perspective, la contribution de Filliou et de son œuvre *Le siège des idées* propose de considérer la liberté de mouvement des idées (« sans lieu ni maître »), à l'image de la chaise pliable sans assise ni occupant. Il s'agit donc de deux qualités (flux/fixité) dont l'impossible accord et le frottement produisent des étincelles, provoquent des alternatives, des contournements, des ajustements ou des accommodements.

Les choix plastiques fonctionnent eux aussi sur le mode du déplacement, de la transposition, de décalage, de retournement. Ainsi, Yin Xiuzhen fait de la valise, servant à transporter des vêtements pour se rendre ailleurs, le lieu même de la projection du voyage, incarné par l'utilisation des vêtements. Robert Filliou, quant à lui, renvoie à travers une sculpture « bricolée » (à partir d'une chaise, d'un morceau de carton, d'une ficelle et de quelques mots écrits) au monde immatériel des idées.

Si le vide et le plein s'opposent ontologiquement (et du coup s'accordent), les documents invitent à penser ce système binaire selon des notions d'inadéquation (un mobilier urbain inadéquat aux besoins du corps) et d'adaptation (les corps s'adaptant à une situation). On peut alors réfléchir à la manière dont les formes s'ajustent. Il s'agit davantage d'interroger des qualités de remplissage et d'évidement que des représentations de vides et de pleins : il existe plusieurs manières d'obtenir un remplissage maximal d'un contenant, entre presser avec force, ou bien calculer avec précision. Comment faire pour qu'une ville entière rentre dans une valise ? L'artiste chinoise a réduit sa ville pour l'ajuster aux dimensions de la valise et elle l'a fabriqué en matière molle : cela facilite la fermeture de la valise… en forçant un peu. Pour l'évidement on peut agir de manière tout aussi radicale, en supprimant tout d'un coup, ou bien d'une manière plus réfléchie, en retirant et en effaçant progressivement et partiellement.

© www.education.gouv.fr

Superposer, entasser, emboiter, composer, ranger, tout comme enlever, effacer, détruire (réduire « à rien »), sont d'autant de gestes plastiques qui s'offraient aux candidats. Ils pouvaient se concevoir dans la temporalité de leur processus et du mouvement (du plein vers le vide et *vice versa*), tout en questionnant ce qui résiste et pose problème (ce qui coince, reste, déborde, se perd).

2. Le projet

Le projet à réaliser durant la première journée de l'épreuve de l'admission demande au candidat de faire part, par des moyens plastiques et visuels, du développement d'une pensée liée au dossier proposé. Il s'agit de montrer comment, à partir de l'ensemble des éléments soumis, il construit une réflexion et fait la projection d'une production plastique future. Au regard du projet déposé par le candidat à la fin de la première journée, le jury doit pouvoir saisir le fil de cette pensée. Le développement d'un parti pris ou d'une démarche singulière passe par les idées, images, formes, références convoquées, et projette une production plastique ambitieuse. Aucune de ces étapes ne doit manquer. Il est fortement déconseillé de venir avec des projets déjà ficelés pour tenter de les adapter au sujet. Puisqu'il s'agit avec ce projet réalisé en quelques heures d'un document qui explicite le cheminement de la pensée, il est possible de concevoir le projet comme un carnet de recherches (sans en adopter forcément la forme conventionnelle) où peuvent figurer plusieurs pistes, même celles qui ont été éventuellement abandonnées.

Les candidats devaient prendre en considération l'ensemble du dossier de façon explicite. Or plusieurs candidats ont échafaudé leur projet davantage à partir de l'incitation (« Le plein et le vide ») qu'à partir des documents iconiques. S'appuyer explicitement sur les documents demande d'abord de n'en exclure aucun (mais une hiérarchisation est possible), de les analyser et puis de montrer graphiquement, plastiquement, quelle approche critique le candidat en propose. Représenter telles quelles les images, en prélever uniquement des figures, des formes, des détails, sans préciser la nature du regard qu'on y pose, s'avère ici insuffisant et ne permet pas au jury de saisir l'élaboration d'une pensée plastique.

Comment, au final, le candidat articule ces différentes étapes pouvait s'avérer assez passionnant. Il s'agit donc d'esquisser un cheminement en se souciant de ne pas perdre le jury, sans pour autant expliciter de façon trop scolaire ses choix.

Arrivé à la dernière partie, celle qui formule le projet lui-même, il semble important de ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'une projection : le projet peut bien sûr encore évoluer. Il est d'ailleurs recommandé de se permettre, avec le recul de quelques heures, un regard critique sur la première formulation de la production envisagée et de ne pas croire qu'il s'agit de fabriquer au final exactement ce qui y figurait. Le projet n'est pas une programmation achevée de la production. Si rien n'empêche le candidat de se tenir à sa première vision, il semble toutefois difficile de concevoir une production ne prenant pas en compte les évolutions, les découvertes, voire les impondérables survenus pendant la réalisation.

Quoiqu'il en soit, le projet déposé doit montrer une production envisagée, sa forme, ses matériaux possibles, sa mise en situation. La production finale, présentée lors de la soutenance doit, d'une façon ou d'une autre, s'y rapporter. Il s'agit d'offrir la garantie que la production évaluée appartient bien exclusivement au candidat. Le contexte de ce concours, avec une journée d'interruption, ne permet pas de le faire autrement. Ceci explique en partie l'importance du nombre de points accordés au projet (6 point sur 20), dont l'élaboration constitue le seul moment où le candidat est seul face à la demande formulée.

© www.education.gouv.fr

Dans la présentation du projet, il s'agit de faire preuve d'inventivité conceptuelle et plastique. Une approche pertinente du dossier, le cheminement d'une pensée singulière, l'appui sur un univers plastique et culturel riche et personnel, des références bien choisies ; cet ensemble devait être présenté par des choix formels assumés et maîtrisés. Cela rend le projet visible et lisible, et laisse d'autre part transparaître des choix et qualités plastiques de la réalisation à venir. Ainsi les candidats ont pu réaliser des projets sous forme de carnets, de flip-books, d'ensembles de planches de dessins, de maquettes, de films pilotes, de montages photographiques... Parfois ils ont su combiner différents types de ces supports. Aucun de ces derniers n'est à privilégier ou à proscrire ; il est important de se servir du mode d'expression dans lequel le candidat excelle. Les projets les plus appréciés par le jury ont bien entendu rempli pleinement les exigences formulées ci-dessus, mais ils ont aussi montré une réelle maîtrise et une riche expérience des moyens utilisés. Des projets qui se déplient et s'articulent à l'image de la pensée en train de se construire ; des projets qui s'assemblent en une variété de parties « poussant » comme des organismes ; des projets qui utilisent des stratifications, superpositions, des couches de différentes qualités semblables au palimpseste… toutes ces solutions ont été appréciées par le jury.

Certains candidats ont choisi de ne donner aucune indication écrite dans leur proposition. Ils prenaient ainsi le risque de ne pas être suffisamment explicites. Mais si des indications écrites sont sans doute indispensables pour faire comprendre la manière dont les choses se construisent, un trop-plein d'informations linguistiques nuit souvent à l'intérêt plastique du projet.

3. La réalisation

Au terme des trois jours, la réalisation, même si elle atteint souvent un niveau de finition avancé, reste encore, dans une large mesure, au niveau d'un projet. La qualité de l'évolution de la pensée, la capacité des candidats à s'adapter aux circonstances de l'épreuve (espace de travail non choisi, difficultés matérielles rencontrées, conditions d'accrochage partiellement subies…) sont autant de critères à prendre en compte, plus que seulement la maîtrise technique du travail proposé ou son degré de finition.

Cette épreuve induit la recherche d'un équilibre. Certains candidats ont su présenter un travail plastiquement cohérent, fondé sur une réflexion artistique et une pratique personnelle avérées, tout en tenant compte du sujet. L'épreuve est plutôt à concevoir comme le moment d'une adaptation, d'une remise en question de ses habitudes où les pratiques du candidat servent de manière positive une vision singulière du sujet. Il s'agit donc bien de faire état d'une façon de voir et d'une aptitude à explorer avec curiosité.

Moyens plastiques (techniques, matériaux et procédés)

Comme pour les années précédentes, la diversité des médiums et des moyens plastiques utilisés est à souligner. Pour quelques réalisations, heureusement rares, on peut déplorer l'usage de matériaux peu adaptés à une pratique artistique contemporaine. Proche d'un bricolage trop scolaire, ces manières de faire manquaient de savoir-faire technique et manifestaient une improvisation mal maîtrisée (usage abusif de bandes plâtrées, de papier mâché, de tissus collés, de carton plume mal découpé…). La dimension scolaire de ces réalisations, visible dans la forme, était le plus souvent confirmée dans le contenu explicité lors de la soutenance.

© www.education.gouv.fr

Une nouvelle fois, il faut mettre en garde les candidats sur les risques d'une trop grande improvisation au moment du concours : on n'initie pas une technique, voire une pratique artistique, le jour de l'épreuve. Dans plusieurs cas, les candidats se sont trouvés dans des situations rendant leur soutenance délicate et pénalisant fortement leur réalisation : vidéos qui ne fonctionnaient pas, ou dont la projection était presque invisible (leur auteur n'ayant pas tenu compte de la luminosité ambiante), mais aussi des photographies mal collées, ou bien encore des tirages photographiques noir et blanc mal fixés, qui continuent de se dégrader à la lumière et deviennent quasi illisibles au moment de la soutenance, etc. Ces maladresses techniques sont de la responsabilité des candidates et des candidats, et nuisent fortement à la crédibilité de leurs réalisations.

Un moyen d'expression non maîtrisé, une technique (mal) improvisée ne dupera pas le jury : on ne s'invente pas peintre, on ne s'improvise pas vidéaste le jour du concours. Pas seulement au niveau de la maîtrise technique, mais plus encore concernant le champ de référence que l'on doit connaître, qui doit être familier et dans lequel on saura aisément se situer. Chaque candidat vient avec ses compétences, ses savoir-faire et ses connaissances. Il doit savoir les réinvestir, tout en tenant compte des spécificités du sujet. Il n'est donc pas nécessaire de vouloir absolument proposer des pratiques « dans l'air du temps », numériques notamment … La maîtrise technique n'étant pas une fin en soi, ce qui compte, c'est un véritable engagement personnel, inscrit dans une réflexion globale concernant le champ de la création contemporaine.

Le sujet « plein-vide » permettait sans doute d'envisager une mise en rapport entre le (trop) plein matériel et la sobriété, entre l'accumulation d'effets, de matières et/ou de formes, et une plus grande tempérance. Mais souvent, le trop plein semblait là pour compenser un vide conceptuel, perceptible dans le travail plastique et souvent confirmé lors de la soutenance. Les candidats sont donc invités à gérer une véritable « économie des moyens » ; le terme *d'économie* n'est pas tant à être pris au sens d'une restriction obligatoire des moyens mis en œuvre que dans le sens de leur adéquation réussie entre l'intention définie, les conditions du concours et les compétences du candidat.

Présentation et accrochage

Les conditions d'accrochage ou de présentation n'étaient pas les mêmes pour toutes et tous ; elles dépendaient du hasard du placement de chacun, mais aussi des besoins spécifiques exprimés, qui ont été pris en compte dans toute la mesure du possible (petites salles ou grand gymnase, salles obscures pour les projections, etc.). Ainsi, certains candidats ont pu se trouver dans un espace de neuf mètres carrés seulement matérialisé au sol, sans parois, et dont le sol était recouvert d'une moquette en feutrine qu'il n'était pas possible d'enlever. Le jury a été attentif à la façon dont les candidats ont su gérer ces contraintes.

Certaines productions exigent des accrochages ou des présentations particulièrement soignés. L'adaptation au lieu et à ses contraintes pouvait être une solution, mais il n'est pas pour autant exigé de réaliser une œuvre *in situ*. Certains candidats ont souhaité le proposer, cherchant à tirer parti du lieu, des objets s'y trouvant, des structures ou formes architecturales les caractérisant. D'autres au contraire ont choisi de (re)cloisonner leur espace, d'aménager le lieu mis à disposition, de déterminer leur propre système d'accrochage et d'organiser d'une manière autonome la présentation de leur création. Quels que soient les choix effectués, c'est au candidat d'assumer la maîtrise de sa présentation, qui doit s'intégrer dans la situation spécifique du concours, même s'il est possible, lors de la soutenance, d'évoquer des situations d'exposition plus idéales (salle d'exposition dédiée, présentation moins contrainte, espace plus larg., etc.).

© www.education.gouv.fr

Les candidats ne sont pas obligés de concevoir un dispositif complexe. Ainsi, une photographie peut n'être qu'une photographie, et elle peut se montrer comme telle. Par exemple, une série de photographies se suffisant à elles-mêmes a été présentée comme un livre – objet interactif, nécessitant une intervention des spectateurs (en l'occurrence, du jury) – sans que ce dispositif n'apporte réellement de plus-value. Au contraire, il déviait l'attention du spectateur vers autre chose que les qualités intrinsèques des images produites, et desservait donc le travail de la candidate.

Exemples de réalisations

Pour terminer cette trop rapide analyse des réalisations de la session 2014, il est sans doute utile d'évoquer plus précisément certaines des réalisations ayant plus particulièrement retenu l'attention du jury pour l'intérêt de la proposition, l'efficacité du dispositif mis en scène, l'originalité du parti-pris et l'engagement dont témoignait la production. Non pour les ériger en modèle, mais pour souligner l'aptitude des meilleurs candidats à s'adapter à une demande contraignante, tout en conservant leurs capacités de création personnelle. C'est très volontairement que ces trois exemples sont différents : une œuvre d'apparence minimaliste, mais se révélant très sensible ; une œuvre presque immatérielle, où le son prenait une importance toute particulière, et où seuls étaient visibles les appareils nécessaires à la transmission du son ; une sculpture-assemblage bricolée avec des matériaux de récupération transformés, aux formes polysémiques.

Pour la première réalisation, un socle (partiellement évidé), arrivait à hauteur de la fenêtre devant laquelle il était placé. Sur ce socle, un cube de papier blanc (« plein ») d'environ 20 cm de côté. L'ensemble apparaissait comme très minimaliste. Mais c'est pendant la soutenance que toutes les finesses de l'objet se sont révélées : le candidat a expliqué s'être fortement inspiré de la vue que lui procurait la fenêtre, devant laquelle le hasard des répartitions des candidats l'avait placé. On y voyait sur la moitié gauche une végétation dense (arbres, buissons, parterres d'herbe…), bloquant l'espace, et sur la partie droite l'immense structure métallique en cours de montage d'un stade couvert en construction. C'est donc autour de ces pleins (la végétation) et vides (dentelle métallique de la construction) que s'est organisé son travail. Pendant son exposé, le candidat a progressivement ouvert et déployé son cube, qui s'avérait être une sorte de livre-objet, révélant une succession de découpages subtils qui reprenaient des éléments observés. En même temps que se dépliaient les bandes de papier jusqu'au sol, le soleil projetait des ombres portées de ces mêmes éléments dans l'espace de présentation, superposant de nouveaux pleins et vides sur le travail de découpe de papier, dont les ombres elles aussi se projetaient au sol.

Ainsi, le statut de cette production en apparence très simple est apparu riche et complexe : à la fois œuvre *in situ*, sorte d' « objet performatif », proposant un déploiement dans l'espace qui en faisait, en fin de compte, plus une sculpture qu'un simple livre. En même temps que cette complexité de la réalisation, le jury a apprécié la modestie de la démarche, clairement exposée dans le projet (tirer parti de la situation et du point de vue, profiter de l'interaction entre papiers découpés et ombres projetés), la sobriété formelle de l'ensemble, l'efficience du dispositif et le discours structuré et argumenté du candidat.

La deuxième proposition est d'une certaine manière à l'opposé de ce premier exemple : il s'agissait d'une construction réalisée en bois récupéré, à la fois sculpture et installation, d'environ 100 x 250 x 60 cm. S'inspirant de formes issues des documents (sans toutefois seulement les reproduire), mais surtout de l'esprit qui s'en dégageait (présence-absence du corps humain, dimension sociale et politique des œuvres proposées) cet objet évoquait à la fois une sorte d'abri individuel mobile, un landau-caddie, tout en reprenant les formes d'un cercueil, voire d'un monument funéraire. La présence d'élé-

© www.education.gouv.fr

ments sérigraphiés sur certaines parties des cagettes utilisées et l'assemblage assez peu rigoureux de l'ensemble donnait à ce dernier un aspect bricolé, improvisé. Un dispositif visuel placé à l'arrière de l'objet (sorte de lunette grossissante) permettait de voir un corps humain dessiné se superposer à la structure construite et close, comme par transparence.

Les qualités intrinsèques de l'objet réalisé et son originalité, pourtant en adéquation avec les documents du sujet, ont là encore permis au candidat de retenir l'attention du jury, même si la soutenance n'a pas pleinement permis de mettre en évidence toutes les qualités de ce travail par manque, notamment, d'un ancrage culturel et référentiel affirmé.

Dernier exemple évoqué ici : une installation sonore, consistant en un aménagement très sobre du matériel audio, posé sur un revêtement marron qui occupait la totalité des 9 m^2 mis à disposition. Deux enceintes dans deux coins de l'espace, un amplificateur au centre, et un pupitre sur le côté, sur lequel étaient disposés des carnets dont les pages contenaient toutes des phrases jouant par pliages sur les mots « vide » et « plein », sous forme de *cadavres exquis*. La bande sonore qui accompagnait ce dispositif consistait en des lectures superposées, allant *crescendo* et donc remplissant de plus en plus l'espace sonore au départ vide, d'un texte conçu pour l'occasion, toujours autour de jeux de mots sur « plein et vide », et lu par la candidate. Si la prise en compte des documents du sujet apparaissait surtout au niveau de l'élaboration du projet, la soutenance a permis à la candidate de bien inscrire sa réalisation dans le contexte évoqué par les œuvres proposées, et de se référer avec justesse dans le champ de la création contemporaine.

4. La soutenance :

Le moment de la soutenance est crucial. Il permet au candidat d'éclairer les possibilités envisagées tout au long des six heures de projet et des deux journées consacrés à la réalisation, d'inscrire ces choix dans un contexte de création contemporain et dans un champ de références esthétiques et théoriques ; il est également l'occasion de convaincre le jury de la justesse des options prises, ainsi que de l'intérêt de la réponse proposée. Il ne s'agit pas de vouloir camoufler les éventuelles insuffisances plastiques de la réalisation par un discours abscons, mais bien d'analyser son travail, d'en souligner les qualités ressenties, mais aussi les manques et les insuffisances. Le jury a pu apprécier la capacité de plusieurs candidats à développer leur pensée dans la simplicité et la rigueur, faisant alors preuve d'une pédagogie convaincante quant à la justesse des choix proposés.

Une soutenance produit donc des analyses, présente des savoirs et manifeste des compétences, tant sur les plans artistiques que techniques, et tant théoriques qu'historiques. La soutenance ouvre et déploie les multiples possibilités d'un travail dont l'élaboration doit être véritablement prise en charge par le candidat. La fonction essentielle de cet exposé et de la discussion qui suit est d'entretenir un échange, à partir de la production réalisée. Cette dernière doit être au centre de l'entretien, entre en amont le sujet et les documents proposés, et en aval les décisions prises pour la réalisation du travail. Cet échange permet de circonscrire la signification du travail plastique, d'établir ce qu'il engage et ce qu'il convoque, et de positionner son ouverture pratique et critique.

A ce titre il est important d'expliciter l'approche analytique du dossier du sujet, sans toutefois passer par une description détaillée des documents qui a fait perdre à certains candidats du temps précieux. Il suffit de soulever de façon claire les enjeux retenus, et de montrer comment leur développement a travaillé la production plastique du candidat. Outre l'approche du dossier, l'oral est le moment de verbaliser les enjeux conceptuels de « l'objet plastique » et de formuler les décisions prises d'ordre pratique, technique et matérielles.

© www.education.gouv.fr

Si la soutenance doit faire part des intentions premières, elle doit aussi et surtout faire comprendre les changements et réorientations survenus plus tard. Pour cela, il est possible que le candidat se réfère à son projet, le jury l'ayant sous les yeux au moment de la soutenance : cela permet un éclairage de la production, du projet initial et de la façon dont le candidat adapte sa pensée. Aussi est-il important que les candidats n'occultent pas les enjeux manifestes de leurs productions, même si ceux-ci ne relèvent pas de leurs intentions premières. Il arrive parfois que des candidats, focalisés sur leurs intentions premières, ne s'aperçoivent pas de ce qu'ils ont réellement produit.

Pour étayer leur exposé, il est fortement conseillé aux candidats de chercher des œuvres et des démarches en relation à leur production et leur positionnement plastiques. Ces références les aideront à mieux penser leur réalisation et à la situer dans un champ de pratiques actuelles. Ces références théoriques et plastiques doivent être ciblées, et non simplement citées. Il faut les articuler au propos, établir le lien que le candidat perçoit entre sa proposition et l'œuvre d'un artiste ou le concept d'un philosophe par exemple. Expliciter le choix d'une référence permet de préciser une approche et de signaler la richesse et la maîtrise d'un corpus théorique et artistique spécifique. Aussi faudrait-il éviter les expressions toute faites (comme par exemple : « Le plein comble le vide », ou bien des définitions tout droit sorties de *Wikipédia* ou de toute autre source grand public).

Cependant, les dix minutes d'exposé oral ne doivent pas servir à dire le maximum de choses dans un temps contraint. Il est primordial de hiérarchiser les idées, de souligner les éléments importants. Ceci nécessite de faire un plan sur lequel appuyer l'oral, ce dernier devant resté vivant et (donc) convaincant. Le jury attend de l'intelligence, des connaissances, des éclairages, de la sensibilité, mais pas que tout soit dit, ou pire encore que tout soit lu. Nombreux sont les candidats qui lisent un texte durant les dix premières minutes. Le risque est alors grand de perdre le jury avec des formulations non adaptées à l'oral, par exemple des phrases trop longues et trop complexes ou des citations trop nombreuses ou interminables. Pour ces raisons, le jury conseille aux futurs candidats de privilégier non un texte totalement rédigé, mais plutôt des prises de notes qui faciliteront un exposé vivant. Si une citation est courte et pertinente, il ne faut pas hésiter à l'articuler à la proposition. Mais la soutenance orale n'est pas le moment de faire de longues citations, qui relèvent davantage de la forme écrite. Les extraits de lectures ou autres références peuvent être résumées, pour en communiquer l'essence.

Dans le second temps de la soutenance, celui de la discussion avec le jury, le candidat peut prendre le temps de réfléchir et de s'approprier les questions avant d'y répondre : les blancs et les hésitations sont autorisés, et parfois parler moins, mais de façon plus claire, s'avère efficace. Cette épreuve, qui est l'occasion pour le candidat de porter un regard nouveau sur son travail et son positionnement artistique, doit se faire de manière pondérée. Par la qualité de leurs réponses et leur capacité à convaincre, les candidats sont invités à révéler leurs aptitudes de pédagogue et de futur enseignant. Un vocabulaire approprié, une justesse des arguments développés et une certaine force de conviction ont souvent permis de convaincre le jury de la pertinence et de la sincérité des choix effectués. Les questions ouvertes du jury sont là pour rendre manifestes certains des aspects qui n'ont pas été abordés au moment de l'exposé ou qui sont souvent restés en germe ; elles ne cherchent en rien de piéger les candidats.

Pour conclure, rappelons l'importance majeure de cette épreuve dans le concours d'excellence que représente l'agrégation externe d'arts plastiques. L'exercice est complexe (les trois moments qui la composent le montrent), et traduit bien les attitudes attendues d'une enseignante ou d'un enseignant d'arts et d'un créateur d'aujourd'hui. En effet, il fait appel aux compétences fondamentales de la discipline : utiliser à bon escient et maîtriser des moyens techniques et conceptuels pour donner forme à une intention artistique ; être capable de s'inscrire dans un contexte contemporain de création et s'ex-

© www.education.gouv.fr

primer avec enthousiasme sur ses choix esthétiques ; porter un regard critique et distancié sur sa pratique personnelle.

C'est une épreuve complexe à organiser et souvent lourde à vivre pour les candidats, mais elle révèle des qualités précieuses pour un plasticien : adaptabilité, investissement personnel, analyse réflexive… On peut sans doute déplorer que seul un (trop) petit nombre de candidats admissibles sache mettre en œuvre ces qualités dans la circonstance particulière que représentent ces trois journées. Trop peu de productions et/ou de soutenances manifestent la maîtrise de savoir-faire techniques, les aptitudes à créer et à argumenter avec conviction que pourtant des étudiants ou de jeunes enseignants ont pratiqué intensivement pendant plusieurs années, notamment au cours des deux ans de master. Il faut donc encourager les candidats à se préparer à cette épreuve dans ses spécificités : savoir gérer son temps – les six heures de projet puis les seize heures de réalisation – maîtriser les outils ou procédés mis en œuvre, tenir compte des contraintes de la demande tout en s'engageant personnellement, se préparer à l'oral dans sa forme (faire un exposé, savoir répondre à des questions et à des sollicitations) comme dans son contenu (savoir expliquer avec conviction, être capable de rebondir…). La plupart des candidats a sans doute une pratique personnelle riche et intéressante ; il s'agit d'apprendre à l'adapter, pour la mettre au service d'une réponse pertinente à la sollicitation proposée.

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE DE LA « LEÇON »

Membres du jury

Marie-Pierre CHANVILLARD, Philippes COUBETERGUES, Ronan DESCOTTES, Laurence ESPINASSY, Dominique GUILBERY, Isabelle HERBET, Jean-Michel KOCH, Sarah LALLEMAND, Anne PETREQUIN

Rapport de jury établi par Dominique GUILBERY et Ronan DESCOTTES.

Rappel du texte réglementaire

L'épreuve de Leçon de l'Agrégation externe d'arts plastiques a été modifiée par l'arrêté du 13 juillet 2010, J.O. du 17 juillet 2010.

Épreuve en deux parties, coefficient 3
L'épreuve se déroule en deux parties, la première partie compte pour 15 points, la seconde pour 5 points. La leçon est conçue à l'attention d'élèves du second cycle. Elle inclut une réflexion sur les ressources offertes par un partenariat structuré avec les institutions et les professionnels des domaines artistiques et culturels. La leçon est suivie d'un entretien avec le jury.

Durée de la préparation : 4 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure 15 maximum
Leçon : 30 mn maximum, suivie d'un entretien de 45 minutes environ comportant lui-même deux sous-parties. La première de 25 minutes environ prolonge le sujet de la leçon. La seconde (environ 20 minutes), immédiatement enchaînée, développe une question touchant la connaissance réfléchie du contexte institutionnel et des conditions effectives d'un enseignement exercé en responsabilité telle que définie par la première compétence de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

Attention : cet arrêté a été modifié par l'arrêté du 25 juillet 2014, l'épreuve de la Leçon ne comportant plus les deux parties (voir *infra* p. 90#)

La prestation du candidat est évaluée selon les critères suivants, retenus par l'ensemble du jury :

I. Partie leçon : /15
– 1. Analyse des documents et problématisation du dossier : / 6
– 2. Transposition pédagogique et didactique : / 5
– 3. Qualité de l'entretien avec le jury : / 4
II. Partie responsabilité et éthique de l'enseignant : / 5

L'épreuve de leçon, qui comporte donc deux notes, est affectée du coefficient 3.

© www.education.gouv.fr

Le jury renvoie les candidats à la lecture des précédents rapports, afin de bien saisir l'esprit de cette épreuve qui se situe dans une certaine continuité. Nous serons amenés à rappeler ce qui a été précédemment énoncé par nos collègues en nous inscrivant dans l'actualité de la session 2014.

I. Préambule. Les enjeux de l'épreuve et ses modalités

L'épreuve dite de la leçon vise à permettre le recrutement d'enseignant devant maîtriser à la fois un champ disciplinaire, une appétence pour la transmission de savoirs et un réel potentiel de pédagogue. Cependant, il est important de préciser que cette épreuve s'apparente à un exercice avec ses attendus institutionnels. Le candidat doit certes convoquer des savoirs qu'il maîtrise afin de faire émerger de grandes questions relatives au champ des arts plastiques et de la création (lumière, forme, espace, corps, couleur, etc.) mais il doit, de même, posséder des qualités de communication, verbales et non verbales, gages d'une commination future efficace.

Cet oral, qui se prépare en 4 heures, offre donc au candidat la possibilité de témoigner de sa réflexion face au sujet qui lui est proposé, réflexion qui sera outillée par des connaissances disciplinaires fiables et incontournables (vocabulaire du métier, notions, écrits théoriques de références,références artistiques relevant d'époques et de natures différentes, écrits théoriques, pédagogiques et didactiques).

L'épreuve de la leçon est donc un exercice complexe qui convoque des qualités variées, celles-ci devant permettre au jury d'appréhender le potentiel du candidat à devenir un enseignant de niveau lycée. Cette épreuve, exigeante, offre au candidat la possibilité de mettre en avant les aptitudes qui sont au cœur du métier d'enseignant en arts plastiques. Rappelons-les.

– On est en droit d'attendre une culture disciplinaire solide, tant théorique que pratique, faisant appel à des connaissances relevant de l'histoire de l'art mais aussi de l'art vivant. Rappelons simplement que le professeur d'arts plastiques se nourrit de références artistiques maîtrisées, mais aussi d'écrits théoriques esthétiques, philosophiques, historiques pour construire sa leçon.
– On suppose un regard sensible faisant foi d'une réelle posture de plasticien, véritable atout incontournable permettant d'enrichir l'analyse d'œuvre en dépassant la simple connaissance.
– On espère aussi une culture générale suffisamment solide et ouverte, doublée d'une attitude curieuse pour d'autres formes de pratiques artistiques (musique, littérature, théâtre, cinéma, etc.) et d'autres champs disciplinaires (science, psychanalyse, histoire, sociologie, etc.).
– Le candidat ne peut faire l'impasse sur des connaissances minimum en sciences de l'éducation, notamment en didactique des arts plastiques et ses questionnements actuels.
– Il doit absolument maîtriser les contenus des programmes de lycée (voire du collège dans ses grandes lignes), envisager une approche réaliste, ce qui ne veut pas dire sans envergure, des contextes d'enseignement diversifiés et des possibilités de partenariats artistiques et culturels.
– Enfin, cette épreuve doit révéler des capacités de communication verbale et non verbale, une attitude constructive et réflexive face aux questions du jury, pouvant lui permettre de discuter, de reformuler ou de réorienter ses propos. Une capacité critique et un questionnement réflexif sur sa pratique d'enseignement sont inhérents au geste pédagogique.

© www.education.gouv.fr

Les modalités de l'oral

Le candidat a préparé durant 4 heures son intervention. Il a pu exploiter différents supports pour écrire certaines des informations qu'il communiquera au jury. Pour la présentation de sa leçon, le candidat dispose d'un espace comprenant un bureau, un tableau, un *Paperboard*, des feutres et crayons divers, des systèmes de fixations variés. Il peut alors s'emparer de ces dispositifs pour préparer sa prise de parole. Une fois le candidat installé, et après un bref rappel des différentes durées de cet oral, il commence son exposé.

Les membres du jury (composé de 3 personnes) fonctionnent en trois commissions simultanées pour trois candidats qui travaillent sur le même sujet tiré au sort par l'un d'eux au début des 4 heures de préparation. Une rotation des membres du jury de l'épreuve permet d'harmoniser les évaluations.

Il est conseillé aux futurs candidats de se référer à la grille d'évaluation jointe à ce rapport afin de percevoir quelles sont les principales attentes de cette épreuve. Les candidats doivent faire preuve de compétences dans les divers points de la grille. Il ne doit en négliger aucun. Ces exigences ne relèvent pas d'une quête impossible puisque cette année une candidate a obtenu la note de 20/20 à cette épreuve. Les candidats doivent seulement prendre conscience des exigences intellectuelles de ce concours et mettre en œuvre toutes leurs capacités afin de montrer qu'ils seront des enseignants de qualité.

Pour conclure ce préambule, il serait intéressant pour les candidats de se saisir des propos de Jean-Michel Koch (inspecteur d'académie et inspecteur pédagogique régional à Strasbourg) sur la question du choix, question essentielle pour la construction de la leçon : « À en croire Hubert Damisch dans *Le Jugement de Pâris*, le choix de Pâris, en tant qu'il engage la question de la beauté dans ses relations au désir et au divin, serait un paradigme de l'activité créatrice de l'artiste reposant fondamentalement sur l'opération, sur la décision du choix. On peut considérer qu'il en va de même pour le professeur d'arts plastiques dont la pratique pédagogique repose également sur des choix. À la nuance près, peut-être, qu'il est admis qu'un artiste puisse opérer ses choix sans toujours les penser, alors qu'on attend du professeur d'arts plastiques, précisément, qu'il pense chacun de ses choix ». Ces propos sont importants car c'est sur la question de ces choix que l'on verra la pertinence de la réflexion du candidat et sa capacité à passer d'un savoir-savant à un savoir-enseignable.

Quelques indicateurs chiffrés concernant l'épreuve de la session 2014

Moyennes des candidats admissibles
– Partie leçon : 6,4/15
(note la plus haute 15/15, note la plus basse 2/15)
– Partie responsabilité et éthique de l'enseignant : 2,47/5
(note la plus haute 5/5, note la plus basse 1/5)
– Total : 8,87/20
(note la plus haute 20/20, note la plus basse 03/20)

Moyennes des candidats admis
– Partie leçon : 8,23/15
– Partie responsabilité et éthique de l'enseignant : 3/5
– Total : 11,23/20
– Barre d'admission (du dernier candidat de rang 35) : 9,46/20

© www.education.gouv.fr

II. Analyse du dossier

Le sujet remis au candidat comporte un corpus de trois documents iconiques représentant des œuvres d'art issues de l'histoire de l'art dont une appartient à une période antérieure au vingtième siècle, les deux autres se rapportant à l'art moderne et à l'art contemporain. Ce corpus est associé à un objet de questionnement inscrit sous forme de notion (reflet, …), de question (l'objet, le temps, …) ou de thème (le sport, …), énoncé dans le cadre d'une question libellée de façon systématique : « À partir des documents proposés et en recourant à d'autres références susceptibles d'affermir votre argument, vous élaborerez une leçon pour des élèves du second cycle qui portera sur... (la question de... / les relations entre... / la notion de...dans l'art). Le candidat doit donc rendre compte de l'analyse de cet ensemble (objet de questionnement et documents iconiques) mais il doit de même ouvrir son propos à d'autres pratiques, exemples ou références artistiques. Les meilleurs candidats ont su s'appuyer sur l'esthétique, la philosophie mais très peu ont tissé quelques liens avec la littérature, la danse, le cinéma, etc. Le champ des arts plastiques, aujourd'hui, s'est ouvert à divers domaines qui sont venus enrichir la réflexion et la pratique des artistes. Cette richesse doit venir étayer la réflexion du candidat.

L'analyse du dossier constitue donc un mouvement en deux temps. Le candidat prépare en quatre heures son intervention et l'oral doit consister à rendre compte de façon claire et construite de sa réflexion. Le jury n'attend pas que le candidat fasse de nouveau la totalité de l'analyse, mais qu'il restitue la construction de sa pensée en s'appuyant sur les éléments du dossier et sur sa culture. Le candidat ne présente pas sa réflexion brute mais la décantation de quatre heures de travail.

Cette année, le jury a pu constater que trop de candidats ne sont pas armés culturellement pour cette attente. Ils doivent pourtant avoir à l'esprit l'idée que cet exercice vise à sanctionner un parcours personnel démontrant un engagement fort dans le champ artistique et que cela passe par la connaissance et la maîtrise de connaissances tant dans l'art des siècles passés que dans le champ de l'art contemporain. Sans tomber dans la surenchère de références artistiques (au risque du listing servant trop souvent à cacher un manque de réflexion), le futur candidat doit avoir à l'esprit cette nécessité d'étayer sa pensée avec d'autres artistes et œuvres que celle du corpus. Trop peu d'œuvres et de démarches autour du dossier sont citées, et lorsqu'elles le sont, elles sont trop majoritairement extraites du champ artistique contemporain, délaissant la richesse et la pertinence des œuvres antérieures au vingtième siècle. Les candidats ne doivent pas oublier que tout est mobilisable, de l'Antiquité à nos jours. De même peu d'expositions ou de spectacles récents ont été cités. Il est essentiel de faire part de curiosité, d'ouverture d'esprit du côté de ce qu'on appelle la culture générale. Se préparer à l'agrégation, c'est aussi aller voir et écouter ailleurs, lire et approfondir. Le candidat ne doit pas s'en tenir à la seule discipline des arts plastiques à proprement parler, les arts plastiques englobant, par essence même, de nombreux champs possibles.

L'analyse du sujet

Il faut donc nécessairement définir les termes en jeu dans le sujet et en appréhender toutes les dimensions. Ainsi, un candidat dont le sujet portait sur « la question de la mesure » a fermé son analyse très tôt autour du traitement de l'espace par la perspective, en omettant d'établir des liens avec des notions connexes telles que la grandeur, l'échelle, la quantité ou encore la justesse ou bien la modération. Il aurait été intéressant aussi de rattacher brièvement cette question au domaine scientifique afin de montrer de quelles manières les artistes se servent, jouent ou se jouent du domaine scientifique. De même, les candidats, qui ont eu à travailler sur la question du « miroir », ont très vite cité des

© www.education.gouv.fr

références dans l'histoire de l'art et n'ont pas interrogé les propriétés physiques du miroir, n'ont pas ouvert leur réflexion à d'autres domaines comme la littérature, le conte, le cinéma… Le candidat se doit d'interroger dans toute son épaisseur l'objet qui est donné à analyser.

Un trop grand nombre de candidats illustrent les termes au lieu d'analyser les questions que le sujet peut poser. Le candidat doit faire l'analyse ouverte du sujet, il ne doit pas cibler une seule question et se fermer sur celle-ci.

Le potentiel en germe dans l'énoncé de la question doit conduire le candidat à « regarder » et analyser le corpus d'œuvres, non en ciblant immédiatement une piste, mais en prenant en compte toute la polysémie du sujet. Un regard ouvert donne toutes ses chances au candidat de trouver des pistes riches et variées desquelles il extraira la situation d'enseignement la plus pertinente. Là encore, il est question de choix.

L'analyse des documents

Le dossier n'est pas seulement constitué d'un sujet. Celui-ci est accompagné d'un corpus de trois œuvres. Ces œuvres proposées ne sont pas choisies au hasard. C'est la rencontre de ce sujet et des œuvres qui doit être prise en compte. L'analyse séparée est risquée dans la mesure où le candidat peut passer à côté d'une richesse, d'une polysémie induite par le rapprochement ou les oppositions possibles. Le candidat, dans sa prestation orale, doit rendre visible ce qu'il a saisi de l'articulation entre un énoncé et des documents iconiques. Le sujet sur « la question de l'ornement » est un énoncé ouvert mais que viennent « restreindre » les documents iconographiques. Le sujet lui-même doit être analysé en prenant en compte le terme donné. La question de l'ornement n'est pas nécessairement la question du décor.

Dans une première phase, nous invitons très vivement les candidats à « voir avant de savoir » et non pas « savoir avant de voir », ce qui, souvent, amène le candidat à appliquer ce qu'il sait de l'artiste, du contexte, du mouvement… à l'œuvre qu'il a sous les yeux au détriment d'une dimension essentielle des arts plastiques, qui est le regard sensible. Le jury a parfois pu constater une analyse fondée sur des connaissances solides mais qui n'a pas permis, pour autant, au candidat de pointer les enjeux artistiques. Il est très important de regarder même si l'on ne connaît pas l'œuvre ou l'artiste. Le candidat doit être armé pour voir. C'est à partir de ce visible ancré dans le sensible que surgira la question de l'artistique, donnée majeure et essentielle de notre enseignement. Nous citerons pour appuyer ce propos, les paroles de Jacques Darriulat : « Qu'est-ce qu'un tableau ? S'il n'était qu'un objet, il suffirait de le décrire, et tout serait dit. Mais s'il est un événement, il faut en restituer le surgissement et tout reste à dire. » Phrases éminemment importantes, puisque c'est ce qui fait événement, ce qui fait œuvre, qui doit surgir dans l'analyse du candidat. Il est donc recommandé au candidat de « regarder » au sens fort les œuvres afin d'en appréhender toute la richesse plastique et sensible, d'en dégager des spécificités à travers l'émergence de notions, qui seront ensuite croisées entre elles ainsi qu'avec la question posée afin de construire dans un second temps la restitution de cette analyse. C'est cette restitution, tant dans son contenu que dans sa forme de communication, que le jury évalue durant la présentation du candidat.

Il est nécessaire que les candidats prennent connaissance de façon précise de toutes les informations données (taille, échelle, espace, support, date, contexte, etc.) des œuvres à analyser. Ils doivent prendre en compte les informations données sur la légende des documents représentant les œuvres afin de bien appréhender la nature des œuvres proposées et de ne pas se fourvoyer (le travail de Muniz est un cibachrome restituant l'image de chocolat et donc pas un relief). Dans le sujet « la place du

© www.education.gouv.fr

spectateur », les œuvres étaient une fresque (la voûte de la Chapelle Sixtine), un espace architectural peint (Felice Varini), une installation vidéo (Bill Viola). L'œuvre de Michel-Ange est une fresque sur une voûte. Concernant l'installation vidéo de Bill Viola, *Going Forth By Day,* il était indiqué la dimension de la pièce (5,50 x 24,17 x 8,15 m), le dispositif d'installation (cinq écrans), la durée de chaque projection en boucle (35 minutes). Pour le dispositif plastique de Felice Varini, le document comportait deux vues permettant de comprendre l'artifice employé par l'artiste. Donc, entre les légendes et ce qui était visible sur les documents, le candidat pouvait questionner la place du spectateur. D'une façon très simple, au départ, il suffisait de dire de quelle manière le spectateur « agit » physiquement par rapport à ces trois œuvres. Le mouvement du corps n'est pas le même lorsque l'œuvre nous surplombe et est visible dans différents sens, lorsque le spectateur doit trouver la « bonne place » pour que se reconstitue l'illusion optique, lorsque l'œuvre environne le corps et oblige le spectateur à tourner sur lui-même au risque de ne voir que des fragments des projections. L'œuvre prend ici une dimension architecturale et le spectateur pénètre dans un espace sonore et dans la lumière des projections.

Cette première réflexion questionnait la place du spectateur dans son déplacement dans l'espace. Au-delà de ce premier constat, il fallait, bien sûr, questionner aussi les enjeux artistiques et plastiques soulevés par ces trois œuvres.

Les œuvres et leur titre sont très souvent porteurs de sens. Les titres de l'installation de Bill Viola *Going Forth By Day (Pour sortir au jour)*, cycle d'images projetées en cinq parties avec *Fire Birth (Naissance du Feu), The Pass (Le Chemin), The Deluge (Le Déluge), The Voyage (Le Voyage)* et *First Light* (*Première Lueur*) font éminemment référence au sacré. Même si l'on ne sait pas que le titre *Pour sortir au jour* cite directement le *Livre des Morts des anciens Égyptiens : Livre pour sortir au jour*, les cinq titres donnés par Bill Viola aux cinq projections sont évocateurs des thèmes de l'existence humaine : la naissance, le passage, la communication, la mort. Et donc, les candidats pouvaient faire une analyse transversale avec l'œuvre de Michel-Ange qui parle de la Genèse et de L'Ancien Testament. Les choix plastiques et artistiques de ces deux artistes subliment les œuvres. Le spectateur se sent dominé, « dépassé », par la hauteur de la voûte où se déploient les événements divins peints par Michel-Ange. Dans l'installation de Bill Viola, le spectateur est plongé dans le noir, ainsi isolé de l'autre, seul devant la destinée humaine. La dimension gigantesque des écrans ramène le spectateur à sa place réduite dans l'infini du monde, à l'instar de certaines œuvres de Nicolas Poussin (*La Mort de Phocion* par exemple) où l'homme, représenté tout petit dans l'espace de la toile, ne peut se mesurer à la puissance de la nature.

Le choix plastique de Bill Viola est à mettre en regard, aussi, de la nature de la fresque, et donc de l'œuvre de Michel-Ange. Les images vidéo de Bill Viola sont projetées directement sur le mur, à la manière des fresques de la Renaissance italienne. Ce choix, sans support, sans encadrement, serait, peut-être, une sorte de fresque virtuelle.

Au-delà du côté ludique de l'œuvre de Felice Varini, il fallait y chercher les questions soulevées par ses choix plastiques. Il était question de point de vue, celui du spectateur. Cela renvoyait aux procédés mis en place à la Renaissance, ceux concernant la perspective, ses artifices, le point de vue unique, donc encore une fois, la place du spectateur. Il était judicieux de parler d'Alberti ainsi que de l'expérience de Brunelleschi. Il était donc important de questionner la place du spectateur, non pas seulement dans son espace physique, dans son espace mental, mais aussi dans son rapport aux œuvres du passé.

Dans cet exemple, le jury n'attendait pas que le candidat fasse preuve d'érudition en « racontant » le cycle narratif peint par Michel-Ange par exemple, mais qu'il parle réellement de la place du specta-

© www.education.gouv.fr

teur. Cette analyse sommaire du sujet « la place du spectateur » reste un exemple et non pas une « recette ». On a pu constater que certains objets d'étude pouvait revenir lors de différentes cessions, comme « l'autoportrait » par exemple, mais le corpus de documents étant différent, une analyse fine doit conduire forcément le candidat à faire émerger des problématiques et des notions dégagées des œuvres et non plaquées sur celles-ci.

Le sujet sur « l'intimité » a été traité de manière subtile par une candidate. Elle est partie d'un paradoxe : l'intimité, c'est ce qui doit rester caché ; or le propre de l'art est de montrer. Elle a analysé les documents iconographiques, à la fois en eux-mêmes et en ne perdant pas de vue la question de l'intimité et du paradoxe qu'amenait cette notion dans des espaces de monstration. Elle a choisi trois axes de réflexion pour chacune des trois œuvres. Pour la sculpture d'Antonio Canova (*Cupidon et Psyché*), l'intimité s'incarnait dans le mythe, dans la symbolique. La hauteur de la sculpture crée un écart par rapport au référent réel et met à distance le spectateur. L'identification est donc complexifiée, voire impossible, d'autant que la scène sculptée appartient à la Mythologie, à l'Histoire Ancienne. Il n'y a aucune trivialité, la représentation sculptée est détachée de toute réalité, lisse, idéalisée. Dans la peinture d'Edward Hopper (*Automate*), l'intimité se dévoilait du côté du psychologique. L'écran derrière le personnage, décor nocturne, enferme la femme représentée. L'espace est clairement narratif. Le spectateur face à cette scène se pose des questions sur le personnage : est-ce l'attente, la rencontre, la rupture ? La candidate a mis en relation cette œuvre avec le film d'Hitchcock, *Fenêtre sur cour.* En faisant ce rapprochement, elle met le spectateur en situation de voyeur. Ici, l'intimité n'a rien à voir avec la nudité. L'intimité se crée autour de la fragilité du personnage. L'impression est celle d'un instant volé par un objectif photographique. Elle a évoqué Cindy Sherman réinterprétant des personnages de série B. Elle a aussi mis en avant la temporalité dans l'intimité, le spectateur est face à un moment particulier dans une situation particulière. Dans l'œuvre de Tracey Emin (*Everyone I Have Ever Slept With*), l'intimité était celle d'une mémoire exposée au public. La candidate a présenté cette mise en scène de la tente comme une scène réaliste de la vie de l'artiste qui cite des noms d'hommes et de femmes. S'étant intéressée au titre, elle en a donné une double traduction: « j'ai dormi avec », « j'ai couché avec ». Ce qui oriente, bien sûr, la lecture vers une vie intime, sexuelle. L'ambiguïté, la difficulté d'interprétation sont renforcés par les sous-titres. La tente, c'est bien évidemment aussi le nid, le cocon. C'est de cette analyse que la candidate a enrichi sa réflexion sur la question de l'intimité. C'est une zone de contact entre le privé et le public (contact physique avec la tente par exemple), une idée de seuil. La question du seuil l'a amenée à s'interroger sur la place du regardeur. Dans toutes ces œuvres, le spectateur est en contact avec tout ce qui est caché. Des exemples choisis viennent étayer sa réflexion sur la manière dont l'intimité a été traitée dans l'histoire de l'art. De ce sujet, elle fait émerger ce qui en émane : quelque chose de l'ordre de la pudeur, de la limite, de la bienséance. Les œuvres suggèrent plus qu'elles ne montrent. Au terme de son analyse, la candidate a réintroduit toutes les questions qu'elle s'est posée, au sein de son dispositif pédagogique. Donc, c'est avec beaucoup de fluidité, qu'elle a su passer d'une analyse méthodique et fine à une situation d'enseignement.

L'analyse doit s'accompagner d'une maîtrise du vocabulaire plastique. Le candidat doit montrer ses connaissances lexicales du champ disciplinaire, ces connaissances pouvant ensuite être réinvesties dans la situation d'apprentissage.

La richesse de l'analyse doit aussi s'accompagner d'une réflexion sur le contexte dans lequel les œuvres ont été produites. Il est attendu que le candidat fasse preuve de connaissances en mettant en relation les œuvres avec l'histoire de l'art. Mais attention, une analyse linéaire des documents peut conduire à une analyse séparée des œuvres et donc à ne pas percevoir ce que les œuvres nous disent ensemble. Il faut confronter les œuvres, il faut les comparer autour de notions communes. Nombre d'analyses manquent de fluidité alors qu'une analyse fine et riche se construit dans un va-et-vient

© www.education.gouv.fr

permanent entre les trois œuvres. Mettre les œuvres en relation avec d'autres références judicieusement choisies doit aussi permettre au candidat de montrer qu'il a bien saisi le ou les sens du sujet. Ces références doivent construire la réflexion, la développer, l'approfondir.

Le jury n'attend pas du candidat un savoir encyclopédique. Si un candidat ne connaît pas, ou très insuffisamment, un terrain sur lequel le jury souhaite l'amener lors de l'entretien, il doit avoir l'honnêteté de dire, avec simplicité, qu'il ne connaît pas ; le jury sait apprécier la réponse honnête et non détournée. Mais attention, les connaissances fondamentales doivent cependant être maîtrisées. L'analyse du sujet doit convoquer chez le candidat à la fois des connaissances et une réelle sensibilité de plasticien. Ainsi, on peut dire que cette phase de l'exercice se joue sur plusieurs niveaux de questionnement permettant de faire valoir ce qui fonde l'enseignement des arts plastiques : sensibilité, méthodologie, construction d'une pensée et maitrise d'un champ disciplinaire.

À la suite de cette analyse, il est très pertinent de faire apparaitre des notions propres au champ disciplinaire, marque d'une pensée construite et synthétique. Il faut donc isoler des contenus théoriques. Cependant, il serait malvenu de croire que cette phase se réduit à un *listing*. Une notion se discute et recoupe souvent un contenu varié et différent au sein des œuvres du dossier ou tout simplement dans le champ de l'art. Une notion est le gage d'une compréhension singulière d'une œuvre et doit être questionnée en étant croisée avec les autres œuvres du corpus ou avec d'autres exemples d'œuvre d'art.

L'analyse doit être méthodique et toutes les données du corpus du dossier doivent être prises en compte. Le rapport des candidats aux œuvres est souvent un rapport d'une trop grande certitude, ce qui amène le candidat à ne pas voir l'essentiel des œuvres ou la multiplicité des sens. Les sujets sont rarement problématisés. Seule une analyse fine et approfondie des œuvres peut permettre au candidat d'exprimer toute la richesse des documents et de s'en saisir pour énoncer une ou des problématiques. Certains candidats font certes preuve d'une grande culture, de connaissances solides mais, trop fréquemment, ces connaissances ne sont pas réinvesties de façon pertinente dans la séquence pédagogique, dans le dispositif didactique. Le choix de la classe est important, il est souvent fortement induit par le sujet. Mal « cibler » le niveau de la classe met le candidat en difficulté dès le début.

Nous indiquons en abrégé quelques exemples de sujets tirés au sort cette année par les candidats avec le nom des artistes dont une œuvre était utilisée comme document :

– Art et reflet (Le Caravage – R. Smithson – R. Lichtenstein)
– La matérialité (G. Erhart – S. Balkenhol – G. Penone)
– Le geste artistique (G. Courbet – M. Duchamp – Gilbert et George)
– La question de l'ornement (Tenture d'après B. van Horley – Allighiero Boetti – El Anatsui)
– Le socle (Victoire de Samothrace – A. Rodin – C. Andre)
– Le dialogue des cultures (E. Delacroix – P. Picasso – B. Peinado)
– L'animal dans l'art (Laocoon - J. Koons – P. Huyghe)
– L'intimité (A. Canova – E. Hopper – T. Emin)
– Les rapports du dessin à l'espace (A. Dürer – S. LeWitt – E. Pignon-Ernest)
– La représentation du corps nu (Rembrandt – E. Leroy – R. Mueck)
– Art et géographie (Vermeer – F. Ackermann – C. Samba)
– La place du spectateur (Michel Ange – F. Varini – B. Viola)
– La projection (Regnault – Murnau – M. Raetz)
– Le temps à l'œuvre (P. Claez – D. Spoerri – V. Muniz)

© www.education.gouv.fr

II. La problématisation et le choix d'une question à enseigner

La problématisation est le passage obligé entre l'analyse du dossier et la construction de la séquence pédagogique. Elle consiste à faire émerger plusieurs questionnements résultant de la phase d'analyse du dossier, révélant ainsi chez le candidat un véritable esprit de synthèse. Elle a pour objectif de définir le champ d'apprentissage permettant à l'enseignant de circonscrire son propos. Elle permet (dans la rencontre avec le contenu des programmes) d'aborder le « quoi » (enseigner quoi) et le « pourquoi » (justifier le choix de ces contenus d'enseignements). Ainsi s'amorce déjà la transposition didactique qui aura à compléter et à expliciter la problématisation par le « comment ».

Problématiser ne consiste pas à transformer une notion en question par le truchement d'un effet rhétorique. Il ne suffit pas de transformer une affirmation en simple question en reprenant entre autres les termes écrits dans le sujet. Ainsi, dans le cadre d'une question portant sur la lumière, un candidat a tenté de transformer cette proposition en problématique par la question suivante : « comment travailler plastiquement la lumière ? » Cette question n'est pas une problématique, car elle néglige les autres aspects envisageables, comme les relations entre lumière et corps, lumière et espace ou lumière et symbolisme, et réduisant par là même le potentiel à enseigner à un simple exercice technique. Il faut nécessairement reformuler ce dernier. Par exemple, à partir du sujet sur la déformation, un candidat a introduit la question du doute permettant de réfléchir sur les notions d'apparence et d'incertitude, montrant une aptitude à « travailler » le sujet et à l'ouvrir de façon convaincante. Un autre candidat, brillant, a extrait comme problématique à partir du sujet sur l'intimité : « comment faire en sorte que "l'intimité" soit mise au centre d'un dispositif pédagogique, tout en respectant les règles de bienséance, de respect de la pudeur et de l'ordre public ? Comment expérimenter plastiquement la limite ténue entre ce que je suis et ce que je montre ? » Dans ce cas précis, la piste de transposition pédagogique interrogeait le passage du réel à la fiction.

Une problématique est donc la prise en compte d'un axe fort autour duquel gravite un ensemble de questions sous jacentes et entraînant des réponses différentes, voire divergentes ou contradictoires. C'est cette richesse, au cœur d'un espace de questionnement, qui fonde l'intérêt d'un enseignement visant à l'approche de l'artistique. Cette problématique doit être véritablement incarnée par le candidat et devenir un « objet de travail ». Elle doit être déployée pour mettre en valeur sa portée dialectique.

Évoquons aussi le fait qu'un sujet se problématise différemment au regard du dossier iconique proposé. Ainsi, deux années de suite, un sujet portait sur l'autoportrait. En fonction des documents iconiques, diverses pistes pouvaient s'ouvrir vers l'image de l'artiste au travail pour l'un, la question de l'identité ou encore la question de l'apparence pour l'autre.

Concrètement, et dans le meilleur des cas, on assiste à l'émergence de plusieurs problématiques et le candidat s'attache à n'en conserver qu'une en justifiant son choix du point de vue de sa richesse pédagogique. Il cherche alors à en montrer son intérêt théorique, plastique et artistique et d'en envisager sa transposition didactique pour des élèves de second cycle. Nous devons rappeler que le jury n'attend pas « la » bonne problématique mais « une » problématique possible en accord avec le sujet et permettant de faire un lien efficient avec les programmes.

Cette année encore, même si le jury reconnaît que les candidats, pour une majorité d'entre eux, ont tenté cette problématisation et qu'ils ont une réelle conscience de l'importance de cette phase dans la construction de leur intervention orale, beaucoup trop d'entre eux ont eu du mal à problématiser réellement le contenu des sujets. Nous remarquons plusieurs cas de figure :

© www.education.gouv.fr

– Soit ils évacuaient une partie du dossier iconique pour coller à la notion proposée dans la question (ainsi la question « art et reflet » était problématisée par cette formulation : comment le reflet peut-il être créé plastiquement ?), sans s'appuyer sur le potentiel des œuvres du dossier (Caravage et *Narcisse* soulevant la question de la ressemblance et de la non ressemblance ; Robert Smithson et *Mirror Vortex*, ouvrant un champ d'analyse vers la perte de l'image de soi par la fragmentation ; Roy Lichtenstein et *Mirror*, et la représentation du miroir questionnant la notion d'artifice).
– Soit ils ne prenaient pas assez de distance avec les œuvres, comme ce candidat résumant « la question de la mesure » à l'emploi de la perspective, en s'appuyant exclusivement sur l'analyse de l'œuvre de Dürer contenue dans le dossier mais en négligeant de ce fait les deux autres documents (Duchamp et Oppenheim).
– Soit encore ils cherchaient à formuler une question qui englobe la totalité des éléments apparus dans leur analyse, au risque de la confusion.
– Soit ils négligeaient des notions connexes à la question (pouvant pourtant émerger grâce à la référence à d'autres œuvres susceptible d'être convoquées en plus du dossier iconique) et appauvrissaient alors le questionnement. Ainsi, un candidat traitant du sujet « temps et œuvre » s'est limité à la notion de représentation du temps, piste effectivement induite par les documents du dossier (Metsu, Broodthaers, Alÿs) mais évacuant du même coup le temps dans sa matérialité et la dimension processuelle de certaines œuvres d'art.

Une fois la problématique posée et questionnée, « travaillée » pourrait-on dire, le candidat doit s'attacher à l'articuler à une situation d'enseignement. C'est la transposition didactique.

III. Transposition didactique

Comme le signifie le préfixe « trans- », une transposition didactique consiste à effectuer un passage, à faire passer d'un état à un autre. Dans le cadre de la leçon, la transposition didactique repose sur la transformation de savoirs savants (savoirs scientifiques) qui ont été traités dans la première phase de la présentation en savoirs enseignables (ou contenus d'enseignements) pour des élèves de lycée. Elle sert donc à délimiter des contenus d'apprentissage. Cela revient à définir ce que l'on veut faire apprendre aux élèves de façon lucide et riche (le « quoi »), en fonction de plusieurs paramètres que sont le niveau de classe et donc son programme, le contexte socioculturel de l'établissement scolaire, la période de l'année envisagée, des thèmes ou des enjeux relatifs à cette tranche d'âge, etc., autrement dit le « pourquoi ». Il s'agit donc d'articuler au mieux, et de façon dynamique, la problématique choisie avec les programmes dans le cadre d'une mise en scène, ancré dans la réalité du système scolaire. Un candidat traitant de l'intimité a proposé avec finesse de mêler intimité et fiction comme axe de travail, lui permettant de prendre en compte le sujet de la question, des questionnements relatifs à l'âge des élèves (première) et de poser des garde-fous salutaires avec la nécessité d'intégrer du fictionnel.

Le candidat ne doit pas oublier que les contenus d'enseignements en arts plastiques reposent autant sur la pratique plastique que sur un volet culturel et théorique et que de la pratique découle des connaissances de l'ordre du sensible lui permettant d'expérimenter la question de l'artistique. Le jury a constaté que la place de l'artistique a souvent été le parent pauvre de ces contenus d'enseignement alors que, par exemple, dans le cas du programme de terminale L–spécialité, c'est la question de l'œuvre qui est centrale. Rappelons l'intervention de Gilbert Pélissier sur l'artistique et l'enseignement (*Colloque sur l'artistique, Arts plastiques, art et enseignement*, Intervention de Gilbert Pélissier, Inspecteur Général Arts Plastiques, Saint Denis, Musée d'art et d'histoire, 23 et 24 mars 1994). Une rapide lecture nous rappelle que l'artistique dans le cadre d'un enseignement cultive « la pratique comme

© www.education.gouv.fr

lieu d'émergence », acceptant l'imprévisible, afin d'envisager l'acquisition d'un comportement réflexif autant que des connaissances théoriques.

Le présent jury renvoie aussi à la lecture du rapport de l'agrégation interne d'arts plastiques de la session de 2007 (ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/2007/agreg_int/arts_p1.pdf). Sans confondre les attentes entre l'agrégation interne et externe, il lui semble que le contenu relatif à la transposition didactique de ce rapport (appelée épreuve professionnelle orale) peut être envisagé comme un outil précis, à la fois sur le plan méthodologique et didactique, pouvant permettre au candidat d'élaborer sa leçon dans les meilleurs conditions possibles.

IV. Séquence pédagogique – situation d'enseignement

La séquence pédagogique demande à être pensée, quelle que soit sa forme et la progression dans laquelle elle s'inscrit. Elle vise l'acquisition de connaissances d'ordres technique, plastique, théorique, culturel et comportemental. Elle a pour but de mettre les élèves au travail, de les mettre en « appétit » (un bon cours d'arts plastiques est ce qui donne envie à l'élève de faire) tout en favorisant une posture réflexive. En arts plastiques le professeur amène l'élève à se questionner, à expérimenter, à se documenter par des croquis et des recherches plastiques mais aussi à maîtriser des formes d'expressions abouties. Aussi la conception de la situation est-elle fondamentale car elle crée les conditions de l'apparition de la démarche artistique de l'élève.

Cette phase de présentation ne doit en aucun cas se limiter à l'exposé oral et écrit de sa séquence pédagogique. Le candidat doit être capable de faire état de sa réflexion l'ayant amené à tel ou tel choix en fonction des critères déjà évoqués (programmes, contexte, etc.). Afin de mener à bien cette partie de l'épreuve, certaines conditions sont incontournables. Si une bonne maîtrise des programmes de lycée (voire de collège) est le gage d'une transposition pédagogique réussie, on attend aussi une réelle maîtrise du champ pédagogique. Ainsi, il apparaît comme nécessaire de posséder le vocabulaire spécifique permettant de préparer au mieux sa séquence d'enseignement. Rappelons quelques termes : séquence, séance, incitation (ou formule incitative), contrainte, consigne, remédiation, évaluation formative, évaluation sommative, évaluation diagnostic, etc. Cette année le jury a apprécié la connaissance de ce lexique par les candidats.

Le jury prend acte du fait que la plupart des séquences d'enseignement de cette session offre une réelle construction en séances diversifiées. Si cette construction semble parfois stéréotypée, elle a pour mérite une volonté de clarté et permet de penser cette situation d'enseignement comme un véritable enchaînement élaborant une stratégie qui doit permettre aux élèves d'accéder à un apprentissage. Chaque étape n'est pas là par principe mais par nécessité. Le candidat a tout loisir de faire des choix, d'innover ou de concevoir des situations personnalisées plutôt que de chercher à transposer des situations de cours de collège en lycée. Tout enseignant, et particulièrement d'arts plastiques, est amené à être un créateur.

Il faut donc que le candidat soit capable de justifier chaque moment de sa séquence (chaque étape doit répondre à la question « pourquoi », pourquoi là, pourquoi maintenant ?), séquence qui alterne moments de pratique, de réflexion, de verbalisation, d'évaluation et d'analyse d'œuvres sans omettre l'articulation avec la partie culturelle des programmes. Le candidat devrait être capable d'établir une différence entre une situation de type exercice et une situation qui suscite un questionnement ouvert afin de pouvoir argumenter les choix qu'il effectue. Quels que soient les dispositifs présentés, ils doivent de même contribuer à donner du sens aux enjeux plastiques, devenant par là même artistiques.

© www.education.gouv.fr

Comme le notait le rapport de la précédente session, nombre de candidats ont perdu en cours de route la pertinence de leurs questionnements ou en ont réduit les potentialités d'ouverture par des recours à des formules incitatives peu ambitieuses comme « le bois dans tous ses états ». La spécificité des arts plastiques, discipline praxique, permet à l'enseignant de jouer sur de nombreux paramètres. La demande du professeur doit être clairement formulée. Ce peut être une phrase ou une question, accompagnée (ou non) d'une citation, d'un écrit d'artiste, d'une œuvre ou d'un fragment d'œuvre, d'un matériau, d'un son, une pratique exploratoire, qui va servir de déclencheur au questionnement de l'élève et l'engager dans un projet artistique qui lui sera propre. La phase de pratique est centrale dans l'enseignement des arts plastiques et on doit pouvoir y percevoir les élèves au travail. Le candidat peut prévoir ce qui va se construire pendant le temps de pratique en ayant déterminé les conditions matérielles et spatiales de cette pratique, les systèmes et les outils d'évaluation envisagés, éventuellement le suivi du travail sous forme d'un carnet de recherche ou d'un portfolio numérique dont chaque élève pourrait disposer.

Poursuivons notre propos en repérant quelques défauts apparus cette année aux yeux du jury.

– Une trop grande similarité des scénarios pédagogiques constitués par exemple d'une séance d'exploration, d'une verbalisation, puis d'une séance de pratique avec une incitation et sa verbalisation et qui dénote un manque d'originalité. Sans que l'attente du jury soit celle d'une prise de risque, nous pouvons cependant soulever le fait qu'un enseignant en arts plastiques doit faire preuve de capacité d'invention en singularisant son scénario pédagogique, source d'un enseignement dynamique.

– Des approximations concernant les épreuves d'arts plastiques au baccalauréat ne permettant pas d'envisager certains aspects de l'enseignement en lycée. Par exemple, dans une leçon portant sur « le dessin comme outil d'élaboration », le candidat n'a pas envisagé d'exploiter le carnet de travail que les élèves de terminale L doivent présenter le jour de l'épreuve.

– Une réelle difficulté à la séquence pédagogique, la partie culturelle et principalement les trois questions limitatives à la séquence pédagogique dans le cadre de la terminale L–spécialité. L'épreuve de culture est notée sur un coefficient 3 (le même que pour l'oral sur dossier) et il ne faut pas minimiser l'importance de la place de cette partie culturelle (horaires, densité des contenus, durée du travail personnel).

– Trop de dispositifs reposant exclusivement sur des activités de l'ordre de l'exercice ou de l'expérimentation, trop souvent gratuits, sans envisager précisément des contenus d'enseignement.

– Des séquences faites sur la simple récitation des programmes, signifiant que la problématique et sa transposition didactique n'ont pas été opérées.

– Une séquence marquée certes par un découpage temporel, mais ressemblant à une coquille vide dans laquelle on ne fait pas apparaître ce que l'on veut faire acquérir aux élèves.

– Un manque de capacité à se projeter dans les réponses plastiques des élèves qui aurait pu permettre de prendre en compte et formuler les questions que vont se poser les élèves face à la proposition pédagogique. Notons tout de même des exemples de réussites avec ce cas de figure sur la « question de l'intimité » où le candidat a anticipé des réponses avec pertinence portant sur le dispositif de présentation et les stratégies plastiques mises en œuvre tels que le déguisement et sa trace photographique, la possibilité de changer sa voix, le recours au dessin, à la peinture pour rendre visible le questionnement sur les codes sociaux, le jeu entre narration et fiction, les temps conjugués de ces sortes de docu-fictions.

© www.education.gouv.fr

Nous pouvons soumettre à la réflexion du futur candidat l'idée selon laquelle les compétences se construisent et que cette construction est en cours depuis le collège, voire le primaire, et que le lycée s'inscrit dans ce parcours qui ne peut négliger ni cet avant ni l'après.

L'évaluation

L'évaluation est bien sûr un domaine de l'enseignement sur lequel le candidat doit porter son attention. En effet, l'évaluation permet à l'enseignant de prendre la mesure de ce qui a été appris et donc de révéler s'il y a eu apprentissage.

Cette année, en règle générale, les candidats n'ont jamais oublié de parler de l'évaluation montrant que cette question est envisagée avec sérieux. Dans la lignée de la session précédente, le jury note une amélioration dans l'appréhension de ses enjeux qui semblent mieux cernés. Les compétences travaillées signalées, les différents critères mieux détaillés et plus finement abordés (l'autonomie, l'adéquation entre la réalisation plastique, le medium choisi et la question travaillée, etc.). Cependant les compétences sont parfois citées mais pas articulées à la situation du cours. C'est pourtant le moment où les candidats peuvent réellement montrer ce qu'ils veulent faire apprendre aux élèves. Certains modes d'évaluation sont traités de façon trop rapide ou trop floue. Le manque de temps dû à une gestion maladroite de la durée de la présentation en a été souvent la cause.

Pour parfaire cette prise en compte de l'évaluation, le jury propose au candidat de se reporter aux écrits de Bernard-André Gaillot, notamment celui intitulé *L'Approche par compétences* donc un très court aspect est résumé ci-dessous :

- Compétences *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions relevant de la forme et du sens).
- Compétences *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art).
- Compétences *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers enjeux de son contexte en vue d'un examen final).
- Compétences *transversales* d'ordre méthodologique (être capable d'engager un processus, de planifier un travail, de s'exprimer clairement, etc.).

V. Questionnement étique et déontologique

Lors de la seconde partie de l'entretien, à laquelle une vingtaine de minutes sont consacrées, le jury oriente progressivement ses relances vers des questions « éthiques et responsables », mais dans la continuité de la proposition énoncée dans la leçon. Par anticipation dans sa présentation, le candidat aura pu signaler et annoncer les points d'achoppement dont il a conscience dans son dispositif d'enseignement. L'entretien lui permettra d'approfondir son propos et de montrer sa conscience du statut d'enseignant ainsi que d'envisager un positionnement clair, qui ne veut pas dire rigide, vis-à-vis de l'institution comme des élèves. Il est, en tous les cas, important d'articuler, pour le candidat, la mission et la conception de l'enseignement avec son projet d'enseignement (enseigner, apporter des valeurs). Il doit pouvoir inscrire son projet d'enseignement dans un projet plus global.

© www.education.gouv.fr

Sont attendues de la part du candidat plusieurs connaissances concernant :
– le fonctionnement du système éducatif et de son contexte ;
– le fonctionnement d'un établissement scolaire du secondaire et du lycée en priorité ;
– les circuits de décision au sein du lycée et de la hiérarchie ;
– les missions de l'enseignant porteuses de valeurs citoyennes et républicaines ;
– des modalités partenariales et interdisciplinaires ;
– La place de l'enseignement de l'histoire des arts au lycée (à ne pas confondre avec l'enseignement de l'option histoire des arts, se reporter au *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008) ;
– L'évaluation des compétences comportementales.
Le futur candidat pourra se reporter aux *Compétences professionnelles de l'enseignant* sur le site Eduscol (http://eduscol.education.fr/cid58018/textes-de-reference.html).

Le jury a apprécié que les candidats aient connaissance d'un certain nombre d'enjeux liés à la posture enseignante. La majorité d'entre eux a évoqué de façon explicite quelques remarques concernant des situations ambiguës de la part des élèves dans le cadre du dispositif d'enseignement proposé. Cependant il a aussi été constaté la frilosité de certains candidats ne prenant pas suffisamment en compte l'âge des élèves de lycée (jeunes adultes dans le niveau terminal par exemple). Ainsi un candidat a émis le souhait de ne montrer ni *L.H.O.O.Q.*, ni *Étant donné 1°) la chute d'eau, 2°) le gaz d'éclairage* de Marcel Duchamp afin de ne pas prendre le risque de choquer les élèves (sachant pourtant que l'œuvre de Marcel Duchamp est au programme limitatif de la classe de terminale L–art). Il s'agit donc de trouver un équilibre entre ce qui serait acceptable et d'éviter une posture fermée, passant par le dialogue (avec l'élève, la famille, l'institution) en cas de situation problématique. Le candidat doit avoir à l'esprit que les enjeux plastiques travaillés avec les élèves s'articulent avec des valeurs éducatives, dépassant le cadre de la discipline et que certains sujets dits « à risque » pourront être désamorcés en se transformant justement en axe de travail et de réflexion commune avec les élèves (voir le sujet sur l'intimité évoqué précédemment).

Le jury a constaté aussi cette année une inflation de projets partenariaux, qui démontre certes une volonté d'ouverture et de prise en compte des textes en vigueur, mais qui trop souvent n'a révélé de la part du futur enseignant qu'une posture de retrait face à l'intervenant extérieur ou au partenaire culturel.

De façon concrète, le jury a systématiquement relancé le candidat en l'interrogeant sur sa posture éthique et responsable, en articulant ses questions aux situations effectives suggérées par les candidats. Ainsi il apparaît certain que ces différents cas de figure demandent du dialogue avec les élèves et leurs familles, voire la hiérarchie de l'établissement, que certains sujets d'arts plastiques sont porteurs de risques qu'il ne faut pas évacuer d'un revers de main, mais qui peuvent devenir des questionnements artistiques, pourvu que l'enseignant ait bien cerné les tenants et les aboutissants de ce qui peut ici être mis en jeu.

Pour situer ces enjeux, voici quelques exemples de questions.
– Au sein d'un lycée, quel est l'organe de décision concernant une sortie pédagogique ?
– À quel principe fondateur de l'Éducation nationale tel projet peut-il porter atteinte ?
– Quel est le statut juridique de la production des élèves et des références proposées ?
- Comment leur responsabilité et celle d'un intervenant extérieur ont vocation à se répartir ?
– Quel est le statut artistique et juridique des images ? Des photographies incluant des élèves ?
– Quelle peut être leur réaction face à une situation de blocage individuel ou collectif ?
– Comment prendre en compte la diversité des élèves pendant la pratique et notamment les élèves en situation de handicap ?

© www.education.gouv.fr

– Qu'est ce que le statut des élèves – majeurs ou mineurs – modifie dans la relation pédagogique et le cadre administratif ?
–- Qu'en est-il du droit à l'image de soi-même et des autres dans un travail portant sur le portrait ou l'autoportrait ?
– Est-il envisageable de censurer telle ou telle œuvre ou à l'inverse de la montrer à des élèves de lycée ?
– Tous les nus en art sont-ils possibles à montrer ?
– Comment compte-t-il gérer l'accès aux réseaux sociaux au sein de la classe ?

La problématique choisie par le candidat se doit d'être en lien avec le contexte plus global de l'éducation : les valeurs éducatives, éthiques, philosophiques, etc. doivent être pensées dans la construction du dispositif. L'élève n'est pas une abstraction. Cibler le public, c'est réfléchir sur ces questions éthiques.

VI. Communiquer et dialoguer avec le jury

Pour aborder cette partie, nous nous appuyons sur le rapport précédent, lui-même dans la continuité des précédents, qui a particulièrement développé sa réflexion sur la place de la communication durant cette épreuve. Nous nous contenterons d'indiquer les spécificités de la session 2014.

Les membres du jury rappellent aux candidats au début le cadre de l'épreuve et le temps dévolu aux deux moments de la leçon. Ils adoptent une attitude de neutralité bienveillante, ne manifestent pas de réactions et se montrent encourageants et à l'écoute. Le jury est très largement conscient du stress éprouvé par bon nombre de candidats et observe que, passées les premières minutes, celui-ci se dissipe permettant au candidat de retrouver une meilleure fluidité dans son exposé oral. Dans l'ensemble les candidats se sont montrés fort courtois, remerciant très souvent le jury en fin de leçon.

Pour cet oral le candidat dispose d'un tableau noir avec des craies, d'un *Paperboard* avec des feutres, du ruban adhésif et de la pâte à fixer. Il n'y a pas de règles impératives quant à ce que devrait être l'attitude d'un candidat, mais des pistes de réflexion méritent d'être explorées.

Posture du candidat, occupation de l'espace

Dans ce domaine on va de l'excès de rigidité (candidat semblant tétanisé, parfois respirant difficilement), à des prestations où le candidat se déplace et adopte une attitude dynamique. Certains candidats, très rarement, sont restés assis pendant toute leur intervention dans un face-à-face parfois pesant avec le jury. À noter la nécessité d'être entendu par le jury en évitant de parler trop bas ou, comme c'était le cas pour un candidat, celle de marmonner de façon parfois inaudible.

Contrairement à la session 2013, nous n'avons pas relevé d'attitudes trop décontractées et peu adaptées aux circonstances. Il paraît évident que la capacité du candidat à se situer de manière suffisamment réservée au moment de l'épreuve peut être perçue comme augurant de la maitrise des justes distances à tenir entre l'enseignant et les élèves. Il appartient au candidat futur enseignant de ne pas se tromper quant à son statut et quant aux risques liés à un excès de familiarité voire de démagogie.

© www.education.gouv.fr

Qualité de la prestation orale

Certains candidats ont fait la preuve d'une réelle capacité à communiquer oralement ce qui implique des compétences diverses :
– développer une pensée construite en faisant des phrases claires, en recourant à un vocabulaire adapté ;
– donner à son exposé le rythme de la pensée qui s'élabore, marquer des temps de réflexion, exprimer des doutes ou rendre compte des choix effectués ;
– être capable de poser sa voix, ne pas la forcer et être audible, savoir la moduler et avoir trouvé son registre vocal, rendre compte par ses intonations de l'importance de certains points du discours, éviter le ton monocorde.

Le jury a apprécié certaines prestations orales où le candidat a su capter l'intérêt de l'auditoire et veiller à un rythme d'énonciation lui permettant de saisir toute la richesse et l'authenticité du propos. Le jury rappelle cependant que les notes ne doivent être lues (même si l'on doit y recourir quand c'est nécessaire). Nous conseillons donc aux futurs candidats de préparer leur prestation en limitant au maximum le recours à la lecture de textes entièrement écrits, voire parfois littéraires. Nous rappelons que la spécificité d'un oral ne tient pas uniquement dans le fait que le candidat prend la parole. La dimension orale permet de structurer directement la pensée, instaure une relation de proximité entre le candidat et le jury et permet à celui-ci d'appréhender de manière plus immédiate la personnalité du candidat, sa réactivité, sa manière d'occuper l'espace et d'entrer en relation par le regard, l'attitude, par une certaine forme d'autorité et de conviction.

Relation avec le jury

Les relations entre les candidats et le jury ont été, dans une immense majorité, courtoises et les candidats pour la plupart se sont sentis mis en confiance par un jury dont l'objectif est de permettre à chacun de donner le meilleur de lui-même dans les circonstances particulières du concours.

Il a cependant été observé, dans quelques rares circonstances, des relations plus tendues avec des candidats qui semblaient « agressés » par les questions ou les remarques du jury. Or les questions du jury sont à prendre comme des relances et ne sont en aucun cas des pièges. On peut comprendre sans difficulté le stress lié à l'épreuve, mais il faut accepter le jeu de questions/réponses qui vise simplement à préciser des points qui le méritent, à développer des pistes évoquées au cours de l'exposé ou à permettre au candidat de rebondir sur un propos.

De ce fait, ce n'est pas au candidat qu'il appartient de déterminer la pertinence des questions et chacun doit avoir conscience du fait que les stratégies de contournement des questions (occupation du temps par une sorte de logorrhée se contentant de redire ce qui a déjà été exposé, irritation manifeste lors du retour de la question que l'on croyait avoir évincée…) sont à proscrire.

Utilisation du tableau et capacité à communiquer

Le jury a constaté un usage très inégal du tableau ou du *Paperboard*, certains candidats ne s'en servant que comme surfaces destinées à la fixation des documents, quand d'autres n'y inscrivent que le sujet de la leçon. Certains, beaucoup plus que lors de la session précédente, lui assignent un rôle pédagogique repérable, notamment en faisant apparaître les notions au fur et à mesure de l'exposé,

© www.education.gouv.fr

ou encore en fixant des documents pré-écrits pendant la préparation de quatre heures, affirmant de ce fait une volonté de rigueur.

Un atout important de la pratique enseignante est lié à la présence de supports visuels qui renforcent et complètent les énonciations orales. Dans une salle de cours, le tableau constitue un objet commun d'observation sur lequel l'attention de tout un groupe peut se porter et que l'enseignant utilise pour faire figurer les éléments importants qu'il choisit de mettre en évidence ou qui peuvent être suggérés par les élèves. Des candidats ont parfaitement su s'emparer du potentiel de communication dont le tableau est porteur pour faire figurer les points les plus importants, mettre ceux-ci en tension, synthétiser et faire entrer en synergie les pistes que l'analyse leur permettait de proposer. On est dès lors témoin de la manière dont la pensée se construit et du processus qu'elle emprunte pour s'approfondir et se structurer.

Le tableau va constituer un allié précieux pour le candidat qui pendant sa préparation a fait l'effort de synthétiser sa pensée ainsi qu'un repère fort intéressant pour le jury. Le tableau déplace le regard et constitue un support de réflexion commune. Il permet au candidat d'adopter une attitude plus dynamique et de créer une sorte de connivence avec le jury. Il peut de même y effectuer des croquis. On se montrera cependant attentif à deux points précis :
– un bon croquis est celui qui permet de faire l'économie de longues explications et un croquis purement illustratif qui n'est pas exploité dans le discours constitue une perte de temps ;
– le degré de maîtrise du croquis sera aussi un point d'observation du jury. Aussi mieux vaut se passer de croquis que d'en réaliser un qui comporte des maladresses manifestes d'observation, de proportions, etc.

Gestion du temps

Une bonne gestion du temps suppose que le candidat ait mené une analyse rigoureuse posant les pistes de la séquence à venir et qu'il lui reste un temps suffisant pour exposer son projet de manière à rendre tangible, pour le jury, la réalité du travail qui va être engagé avec les élèves. Parfois le déséquilibre entre ces deux parties a été très préjudiciable au développement de la séquence pédagogique qui s'est de ce fait limitée à une intention sans contenu.

Force est donc de rappeler l'évidence en soulignant que le concours de l'agrégation est un concours d'excellence visant à recruter des enseignants et qu'un certain nombre de compétences sont attendues des candidats. En atteste la grille d'évaluation, puisqu'un tiers des points sont réservés à la transposition pédagogique et didactique (5 points sur 15). Certaines analyses, même brillantes, n'ont donc pas permis aux candidats de développer leur projet pédagogique faute du temps nécessaire pour y parvenir et ce malgré les remarques du jury exprimant, quelques minutes avant la fin, la crainte de voir une partie de l'épreuve sacrifiée à une analyse dépourvue de visée pédagogique. Nous rendrons donc, cette année encore, les candidats attentifs à l'incontournable maîtrise du temps comme étant l'une des conditions de leur réussite.

VII. Conclusion

Le jury a pu observer un réel sérieux dans la préparation de la leçon. Beaucoup de candidats, même si certains points de la leçon manquent de réflexion et de maîtrise, ont fait l'effort de construire leur dispositif avec une certaine cohérence. Mais il faut être très vigilant sur le fait que la logique de l'enchaînement des séquences ne fait pas pour autant de ce dispositif un dispositif d'enseignement.

© www.education.gouv.fr

Cette prestation « hors contexte » d'une part, et la situation de concours qui est déstabilisante d'autre part, font de cette épreuve un exercice difficile. Le jury en est bien conscient.

Au sein de ce concours, parmi toutes les épreuves écrites ou orales, la leçon demeure celle qui sollicite simultanément les connaissances culturelles et théoriques d'un champ disciplinaire ainsi que les compétences pédagogiques et didactiques requises pour le métier d'enseignant.

Il est important et indispensable pour les candidats de lire les anciens rapports. Et pour que la lecture soit efficace, les candidats, en amont, doivent impérativement avoir une connaissance de la discipline et de ses enjeux. Mais attention, le rapport de jury reste un outil de réflexion sur les modalités et les enjeux de cette épreuve, en aucun cas le candidat ne doit prendre pour modèle ce qui est énoncé, analysé dans les divers rapports. Les propos développés correspondent à ce qui était visible, observable dans le contexte de ce concours 2014. Les analyses des exemples cités correspondent à un sujet et à un corpus de documents qui ont été proposés à la réflexion des candidats, et ne sont pas applicables à un autre énoncé en lien avec d'autres œuvres. Ce ne sont pas des « recettes ». Le rapport n'a pas pour objectif de proposer une méthode d'enseignement, mais reste un outil de réflexion et de conseils.

Certains candidats ont fait une présentation méthodique, fine et riche, des œuvres et ont montré une culture solide ainsi qu'une bonne connaissance du champ artistique. Mais une problématique peu pertinente en regard du sujet n'a pas permis à ces candidats de choisir des objectifs clairs et de présenter un dispositif pédagogique opérationnel. Une bonne prestation est celle qui équilibre analyse et transposition dans une démarche finement réflexive et articulée.

Les bons candidats ont fait preuve d'une pensée articulée avec beaucoup de finesse entre l'analyse des documents et une transposition didactique intéressante. Et ils ont su aussi, de manière dynamique et ouverte, reprendre les questions posées par le jury et se les réapproprier avec beaucoup de fluidité, de souplesse. Leur réactivité était visible dans leur capacité à réinterroger leur proposition, leur dispositif et d'argumenter les éventuels changements ou réajustements. Les bons candidats sont ceux qui ont su prendre des libertés par rapport à un schéma stéréotypé ou ont su l'adapter intelligemment en se l'appropriant.

Bibliographie pour l'épreuve de la Leçon (textes officiels, programmes, ressources)

Arts plastiques, histoire de l'art, esthétique, histoire des arts

ARASSE, Daniel, *On n'y voit rien. Descriptions*, Paris, Denoël, 2000, rééd. Gallimard, coll. « Folio essais », 2003.
ARDENNE, Paul, *Un art contextuel*, Flammarion, Paris, « Champs », 2004.
ARDENNE, Paul, *Art, l'âge contemporain, une histoire des arts plastiques à la fin du XX^{e} siècle*, Editions du regard, Paris, 1997.
BILLORET-BOURDY, Odile et GUÉRIN, Michel (dir.), *Picasso, Cézanne, quelle filiation ?* Aix-en- Provence, Presses universitaires de Provence (PUP), 2012.
BLISTÈNE, Bernard, *Une histoire de l'art du XX^{e} siècle*, Paris, Beaux Arts Magazine/Centre Georges Pompidou, 2008.
BOSSEUR, Jean-Yves, *Vocabulaire des Arts plastiques au XX^{e} siècle*, Paris, Minerve, 1998.
CAUQUELIN, Anne, *Petit Traité d'art contemporain*, Paris, Seuil, 1996.

© www.education.gouv.fr

CAUQUELIN, Anne, *Les Théories de l'art*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1998.
CHALUMEAU, Jean-Luc, *Lectures de l'art*, Paris, Chêne, 1991.
CONTE Richard (dir.), *Le Dessin hors papier*, Publications de la Sorbonne, 2009.
DELEUZE, Gilles, *L'Ile déserte et autres textes* (1953-1974), Édition préparée par David Lapoujade, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 2002.
DELEUZE, Gilles, *Pourparlers (1972-1990),* Paris, Minuit, 1990, rééd. 2003.
DELEUZE, Gilles, *Francis Bacon, logique de la sensation*, Éditions de la différence, 1981.
DENIZEAU, Gérard, *Le Dialogue des arts*, Paris, Larousse, 2008.
DIDI-HUBERMAN, Georges, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minuit, 1992.
DIDI-HUBERMAN, Georges, *Devant le temps, histoire de l'art et anachronisme*, Paris, Minuit, colle « Critique », 2000.
DIDI-HUBERMAN, Georges, *La Ressemblance par contact, archéologie, anachronisme et modernité de l'empreinte*, Paris, Minuit, 2008.
EWIG, Isabelle et MALDONADO Guitemie, *Lire l'art contemporain*, Paris, Larousse, 2005.
FERRIER, Jean-Louis (dir.), *L'Aventure de l'art au XX^e^ siècle*, Paris, Chêne, 1999.
GENETTE, Gérard (dir.), *Esthétique et Poétique*, Paris, Seuil, coll. « Points essais », 1992.
GUÉRIN, Michel, *La Peinture effarée. Rembrandt et l'autoportrait*, La Transparence, coll. « Essais d'esthétique », 2011, repris (éd. augmentée) dans *Origine de la peinture*, Les Belles Lettres (coll. encre marine), 2013.
GUÉRIN, Michel, *Philosophie du geste*, Actes Sud, 1995, éd. augmentée avec ajout de l'essai *Le Geste de penser*, 2012.
HARRISON, Charles et WOOD, Paul, *Art en théorie*, Hazan, 2007.
HEINICH, Nathalie, *Le Triple Jeu de l'art contemporain. Sociologie des Arts plastiques*, Minuit, 1998.
JAUSS, Hans Robert, *Petite Apologie de l'expérience esthétique*, Allia, 2007.
LANEYRIE-DAGEN, Nadeije, *Lire la peinture, t. 1 : Dans l'intimité des œuvres, t. 2 : Dans le secret des ateliers*, Larousse, coll. « Comprendre, reconnaître », 2002 et 2005 [rééd. 2012]
LENOIR, Béatrice (textes choisis et présentés par), *L'œuvre d'art*, Flammarion, Paris, 1999.
LEYMARIE, Jean. [et al.], *Le Dessin*, Genève, Skira, coll. « Histoire d'un art », 1979.
LICHTENSTEIN, Jacqueline (dir.), *La Peinture*, Paris, Larousse, coll. « Textes essentiels », 1995.
MAFFESOLI, Michel, *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996.
MEREDIEU (de), Florence, *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*, Paris, Bordas, 1994, rééd. coll. « Extenso Larousse », 2004.
MILLET, Catherine, *L'Art contemporain en France*, Paris, Flammarion, 1987.
MONDZAIN, Marie-José, *L'Image peut-elle tuer ?* Paris, Bayard, 2002.
MORIZOT, Jacques et POUIVET, Roger [et al.], *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, Paris, Armand Colin, 2007.
PUGNET, Natacha, *L'Effacement de l'artiste, essai sur l'art des années 1960 et 1970*, coll. « Essais » La Lettre volée, 2012.
RANCIERE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008.
RiOUT, Denys, *Qu'est-ce que l'art moderne ?* Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2000.

Éducation artistique, didactique des arts plastiques, didactique

ARDOUIN, Isabelle, *L'Éducation artistique à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997.
BROUSSEAU, Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.
CHEVALLARD, Yves, *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
DE DUVE, Thierry, *Faire école (ou la refaire ?),*édition revue et augmentée, Dijon, Les Presses du Réel, 2008.

© www.education.gouv.fr

ENFERT, Renaud (d'), *L'Enseignement du dessin en France*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2003.
FOREST, Fred, *Repenser l'art et son enseignement. Les écoles de vie*, Paris, L'Harmattan, 2002.
FOURQUET, Jean-Pierre, *L'Art vivant au collège : rencontres avec des œuvres et des artistes contemporains*, CRDP Champagne Ardenne, 2004.
GAILLOT, Bernard-André, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », 1997.
LISMONDE, Pascale, *Les Arts à l'école*, Paris, SCEREN CNDP, Gallimard, « Folio », 2002.
MICHAUD, Yves, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, Jacqueline Chambon, « Rayon Art », 1993 [rééd. 1999].
ROUX, Claude, *L'Enseignement de l'art. La formation d'une discipline*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999.

Revues, articles, colloques

CHANTEUX, Magali et SAÏET, Pierre, *Didactique des Arts plastiques, l'artistique et les références artistiques dans les pratiques* (Actes du stage national, 1995), Paris, MEN, DLC, 1994.
COLLECTIF, *L'Art à l'école*, numéro spécial Beaux-Arts magazine, oct. 2001, CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale.
COLLECTIF, *L'Art pour quoi faire ? À l'école, dans nos vies, une étincelle*, Autrement, n° 195, 2002.
COLLECTIF, *L'artistique. Arts plastiques, art et enseignement*, colloque de Saint Denis, mars 1994, Créteil, CRDP, 1997.
COLLECTIF, *L'Éducation artistique et culturelle, de la maternelle au lycée*, hors série Beaux-Arts magazine, septembre 2009.
COLLECTIF, *L'Enfant vers l'art, une leçon d'exigence et de liberté*, Autrement, n° 139, Paris, 1993. Collectif,
COLLECTIF, *Pratiques et arts plastiques. Du champ artistique à l'enseignement*, Actes de l'Université d'été 1997, Rennes, PUR, 1998.
GAILLOT, Bernard-André, *L'Approche par compétences*, conférence 2009, IUFM Canebière, Marseille.
MOTRÉ, Michel, *Enseigner les arts plastiques*, *Cahiers pédagogiques*, n° 294, mai 1991.
PÉLISSIER, Gilbert, *Arts plastiques : que l'école est belle, ou petit plaidoyer pour un certain flou*, communic'actions, Rectorat de Paris, 1991.
PÉLISSIER, Gilbert, *Entrevue avec Gilbert Pélissier*, Académie de Nantes, entrevue.pdf, 2006.

D'autres articles et ressources en lien avec l'enseignement de la discipline sont en ligne sur les sites académiques d'arts plastiques.

Autour de l'éducation

ARDOINO, Jacques, *Les Avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris, PUF 2000
BARBIER, Jean-Michel (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
BARBIER, René, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et sciences sociale », 1997.
BOURDIEU, Pierre, *Penser l'art à l'école*, Actes sud, 2001
BRUNER Jérôme, *Cultures et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000.

© www.education.gouv.fr

DEWEY, John, *Expérience et Éducation (précédé de Démocratie et Éducation)*, Armand Colin, 1938 [rééd. 2011].
DROUIN-HANS, Anne-Marie, *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, COLL. « Poche Éducation », 1998.
HATCHUEL, Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte, 2005.
HONORÉ, Bernard, *Sens de la formation, Sens de l'Être. En chemin avec Heidegger*, Paris, L'Harmattan, 1990.
HOUSSAYE, Jean, *Le Triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, vol. 1, préface de Daniel Hameline, Berne, Peter Lang, 1988 [rééd. 2000]
HOUSSAYE, Jean, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin 1994.
IMBERT, Francis, *L'impossible métier de pédagogue*, ESF, 2000.
LAROSSA, Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1998.
MÉRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?,* Paris, ESF, 1987.
PERETTI, André de, *Pertinence en éducation*, tome 1 & 2, éd. ESF, Paris, 2001.
POSTIC, Marcel et DE KETELE Jean-Marie, *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris, 1988.
POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, PUF, 2001.
PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1990.
REY, Bernard, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.
RAYNAL, Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF, 2012.
VYGOTSKI, Lev Semenovitch, *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, juin 2013.
WITTGENSTEIN, Ludwig, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard 2004.

Sites web

http://eduscol.education.fr/arts-plastiques/enseigner.html
http://eduscol.education.fr/cid58018/textes-de-reference.html
http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/lapprocheparcompetencesenap/index.html
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/2007/agreg_int/arts_p1.pdf
http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_367621/fr/textes-de-laurence-espinassy

© www.education.gouv.fr

ATTENTION !

MODIFICATION DE L'ÉPREUVE « LEÇON » À PARTIR DE LA SESSION 2015

JORF n°0185 du 12 août 2014

Texte n°8

ARRETE

Arrêté du 25 juillet 2014 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation

NOR: MENH1417069A

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre de la décentralisation et de la fonction publique,

Vu le code de l'éducation ;

Vu le décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 modifié relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ;

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

Vu l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,

Arrêtent :

Article 1

L'arrêté du 28 décembre 2009 susvisé est modifié comme suit :

I. - L'article 8 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. 8. - Les concours comportent des épreuves d'admissibilité et des épreuves d'admission. Les épreuves du concours externe et du concours interne sont fixées respectivement aux annexes I et II du présent arrêté.

Lors des épreuves d'admission du concours externe, outre les interrogations relatives aux sujets et à la discipline, le jury pose les questions qu'il juge utiles lui permettant d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la

© www.education.gouv.fr

diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. Le jury peut, à cet effet, prendre appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation fixé par l'arrêté du 1er juillet 2013. »
[…]
Article 2
Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter du 1er septembre 2014.
[…]
XII. - Section arts

I. - Les dispositions relatives à l'option A « arts plastiques » sont modifiées comme suit pour ce qui concerne le B relatif aux épreuves d'admission :

Le 2° est remplacé par les dispositions suivantes :

« 2° Leçon : conçue à l'attention d'élèves du second cycle, elle inclut une réflexion sur les ressources offertes par un partenariat structuré avec les institutions et les professionnels des domaines artistiques et culturel.

La leçon est suivie d'un entretien avec le jury (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). »

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000029356069&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id

Interprétation :
L'interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » est supprimée du concours externe de l'agrégation. Cette mesure prend effet à la session 2015. L'arrêté modificatif de l'arrêté du 28 décembre 2009 a été publié au Journal officiel du 12 août 2014. L'annexe de cet arrêté restitue pour l'agrégation l'épreuve d'admission de Leçon dans sa configuration antérieure à celle de 2010.
La note 0 éliminatoire sur les parties d'épreuve est supprimée.
La suppression de cette interrogation spécifique s'accompagne cependant (nouvel article 8 de l'arrêté de 2009) de l'introduction par les jurys, lors de l'épreuve de Leçon, d'éléments d'interrogation permettant de repérer certaines compétences en lien avec l'exercice du métier d'enseignant, en prenant appui sur le nouveau référentiel des compétences professionnelles fixées par l'arrêté du 1er juillet 2013.

© www.education.gouv.fr

ADMISSION

LES ÉPREUVES D'OPTION

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ENTRETIEN SANS PRÉPARATION : ARCHITECTURE

Membres du jury

Francis DUPONT, Didier FAVREAU, Chantal SERIEX

Rapport établi par Didier FAVREAU

Modalités de l'épreuve

Cette épreuve, sans préparation, dure trente minutes ; un public peut y assister. Elle se déroule selon cette procédure : quinze minutes sont consacrées à l'exposé du candidat sur un sujet tiré au sort, suivies de quinze minutes d'entretien avec le jury. Les questions posées lors de cet entretien cherchent à faire préciser, approfondir ou compléter la première intervention orale.

Le candidat est reçu par un jury de trois membres qui lui propose de tirer au hasard un numéro de sujet auquel est attaché un document numérique. Est alors projetée une première page où apparaissent la thématique à traiter (formulée en un ou plusieurs mots) et les différents visuels, qui présentent plusieurs réalisations architecturales (le plus souvent trois) ou proches de l'architecture. Sont projetées ensuite plusieurs pages, une par réalisation, qui réunissent pour chacune les différents visuels qui la représentent. Ces derniers peuvent être de natures différentes : généralement photographie extérieure ou intérieure mais aussi géométral (plan, élévation, coupe), esquisse, vue perspective, photo de maquette, modélisation, etc. Il est à noter qu'ils ne sont pas légendés (le nom du bâtiment, celui de l'architecte, le lieu et l'année de réalisation n'apparaissent pas).

Afin d'éviter les difficultés techniques, le candidat ne manipule pas lui-même l'ordinateur mais il peut demander autant qu'il le souhaite à passer d'une page à l'autre.

Le candidat dispose d'un court moment de réflexion, qui ne peut excéder trois minutes, puis commence son exposé. Il convient de rappeler que ces documents ne sont qu'un point d'appui à l'élaboration d'une analyse articulée à discours réflexif : la nature de l'épreuve ne consiste pas uniquement en une analyse d'images, mais réside avant tout dans la conduite d'une réflexion à partir d'une problématique architecturale qui sera dégagée de la confrontation entre l'intitulé du sujet et les documents. Si besoin est, lors de l'exposé, le jury peut intervenir au bout de dix minutes pour réorienter le propos.

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à revenir sur sa prestation pour en préciser ou en approfondir certains points. Les questions posées peuvent aussi inciter le candidat à réorienter son analyse ou à l'ouvrir à des aspects qu'il n'avait pas envisagés.

Tout au long de l'épreuve, le candidat peut accompagner son propos de représentations graphiques, sous forme de schémas ou de croquis, qui doivent être rapides, clairs et pertinents.

© www.education.gouv.fr

Attendus de l'épreuve

L'architecture est un art du vide autant que du bâti ; on attend du candidat qu'il soit capable de se projeter dans des espaces dont il n'a que des représentations. Dans le cas des représentations photographiques, qui seront regardées et décryptées avec un maximum d'attention, ce ne sont pas les images qu'il analyse mais, à travers elles, c'est dans et autour d'un bâtiment qu'il est invité à circuler.

Cela exige que le candidat ait déjà, entre autres, une pratique sensible et raisonnée des bâtiments et des espaces urbains, qu'il ait pris l'habitude d'en apprécier les volumes, les rapports de lumière et d'ombre, d'en identifier l'orientation et les dimensions et d'en mesurer l'échelle. Ainsi, à propos du pavillon réalisé par Alvaro Siza pour l'exposition universelle de Lisbonne, un candidat a été amené à nous parler de l'étendue de l'espace, de son recouvrement, de son orientation et de son ouverture sur le paysage marin, pour se concentrer sur le thème du passage progressif de la lumière à l'ombre.

Conjointement, il est attendu que le candidat exploite sa connaissance des principaux enjeux de l'architecture. Cela suppose qu'il ait réfléchi préalablement à leurs spécificités par rapport notamment aux autres domaines des arts plastiques. Par exemple, sur le sujet « Architecture, sculpture ? », il était nécessaire de définir très nettement les spécificités de l'architecture et de la sculpture pour en saisir les différences, et savoir distinguer, dans les bâtiments présentés, ce qui relève d'une logique architecturale, en rapport à un programme, de ce qui est le fruit d'une recherche plasticienne.

Confrontés qu'ils sont aux œuvres, trop de candidats oublient que l'on est à la fois dans un espace conçu et un espace construit. Sur la base des visuels, de quelques signes repérés, d'éléments dénotés, ceux-ci tendent à se réfugier dans l'hypertrophie d'une approche essentiellement plastique.

Ainsi, certains candidats négligent la prise en compte de l'usage d'un bâtiment ; une des particularités de l'architecture est en effet de répondre à un programme (sauf de très rares exceptions) et d'être destinée à un usage qui participe à la détermination de sa structure et de sa forme. Aussi, un opéra, un musée, un lieu de culte ou un immeuble de logements ne sont pas à aborder de la même façon.

De même, sauf exception, une architecture n'apparaît pas « ex nihilo » ; aussi, dans certains cas, le candidat peut être conduit à situer le projet dans son contexte, c'est-à-dire dans un lieu qui est déjà constitué, avec son histoire, ses usages et ses contraintes, mais qui s'inscrit aussi dans une pensée de son évolution à venir : ce sont là autant de conditions participant à la conception architecturale.

Si la thématique l'y invite, il est également important qu'un candidat sache repérer les structures constructives et identifier les techniques et matériaux mis en œuvre. En effet, ces aspects concrets de la construction sont à prendre en compte car c'est ce avec quoi travaille l'architecte, et ils contribuent à donner à l'ouvrage, au-delà des contraintes programmatiques, son identité et sa lisibilité. Ainsi, le sujet « Couvrement » questionnait non seulement la fonction d'un couvrement, mais aussi les enjeux techniques et choix constructifs qui ont déterminé la singularité formelle des édifices présentés.

Enfin, dans l'analyse, il est important de distinguer les expériences proprement formelles, les jeux volumétriques, l'exploitation des matériaux mis en œuvre et les partis pris esthétiques, d'y repérer certaines « écritures » d'architectes, même dans les cas où la forme se fait image de la technique.

Cela nécessite une solide culture architecturale, tant historique que théorique, à partir de laquelle le candidat engage une réflexion qui puisse mobiliser, autour et à bon escient, la richesse d'une culture générale touchant aussi bien à l'art qu'à la sociologie, à la géographie et à l'urbanisme, à la philosophie ou à d'autres disciplines.

© www.education.gouv.fr

Déroulement de l'épreuve, remarques et conseils

L'exposé

Seul un court moment de réflexion est accordé avant l'exposé, ce qui exige du candidat qu'il prenne rapidement possession du sujet, le confronte à l'ensemble des documents, en cerne la thématique et ses limites, en dégage la problématique et les enjeux.

Les visuels proposés ne sont pas légendés : le jury n'attend pas du candidat qu'il reconnaisse tous les bâtiments, mais ne pas reconnaître certaines références incontournables, comme la chocolaterie Meunier à Noisiel, la Neue Nationalgalerie à Berlin ou même le récent opéra d'Oslo, peut être pénalisant. En revanche, de nombreuses architectures sont peu connues et offrent l'occasion au candidat de développer une analyse plus attentive basée sur un va-et-vient entre interrogations et déductions. En effet, la prestation étant improvisée, elle laisse la place aux questionnements, aux hésitations, aux hypothèses et à l'élaboration en direct d'une réflexion qui se cherche et se développe. Le candidat est jugé sur ce qu'il dit de ce qu'il découvre et sur la manière dont il construit puis développe sa problématique à partir de cette investigation. L'exposé ne peut donc se passer d'une première observation attentive des documents, mais celle-ci est orientée de manière à mettre en valeur les composantes particulières du bâtiment qui seront à interroger de façon spécifique en fonction de la problématique.

De même, si les termes du sujet doivent être définis, cette définition doit être forgée en fonction de l'analyse des ouvrages proposés. Selon les cas, le candidat peut être amené à distinguer des notions, comme « Structure / enveloppe », à interroger un concept, comme « Composition » ou « Mobilité », à explorer une relation comme « Relation à l'ancien » ou à identifier le rôle d'une composante du bâti. Ainsi, sur les sujets « L'entrée dans la façade » ou « Peaux et membranes », le jury a regretté que les candidats n'aient pas davantage cherché à définir et à interroger le rôle de la « façade » ou de la « peau » pour mieux en comprendre les enjeux dans les bâtiments proposés.

Cette démarche interrogative qui confronte la thématique et les documents proposés doit conduire le plus tôt possible à la formulation d'une problématique claire et opérante, fil directeur orientant l'analyse. L'absence de problématisation produit des exposés décousus ou sans envergure, qui tantôt restent sur des considérations générales, historiques ou pseudo-philosophiques sans questionner véritablement les visuels proposés, tantôt s'attachent à décrire trop longuement les bâtiments, voire les images photographiques, sans réussir à en dégager les enjeux. A l'inverse, l'un des défauts observés est de vouloir annoncer trop vite une problématique qui n'est pas réellement adaptée au sujet ou qui n'est pas tenue. La meilleure prestation, sur le sujet « Relation à l'ancien », interrogea progressivement les différents indices tirés des images pour les relier entre eux et leur donner un sens, tout en ne perdant pas de vue le fil conducteur du propos qui se concentrait sur les différents niveaux de dialogues entre les interventions contemporaines (ici des extensions de musées) et le bâti ancien qui les accueille.

L'entretien

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien du jury, au cours duquel le candidat peut être amené à revenir sur certains points de son exposé pour les redéfinir, les préciser ou les réorienter. Cette partie de l'épreuve est tout aussi importante que l'exposé et on attend du candidat qu'il soit attentif aux questions, en saisisse le sens et fasse preuve de réactivité. En effet, ce peut être l'occasion de se repositionner, de dépasser certains malentendus, de redéfinir des notions ou de clarifier la probléma-

© www.education.gouv.fr

tique ; c'est également le moment où le propos peut être ouvert à des enjeux qui n'avaient pas été mentionnés. Certains candidats ont ainsi su se repositionner et rectifier un exposé incomplet, faisant preuve de capacités d'écoute et de réactivité appréciées.

Le jury peut également inciter le candidat à approfondir son discours ou à l'élargir en convoquant d'autres références. Il apprécie cette capacité à croiser d'autres réalisations, sortant éventuellement du champ de l'architecture, qu'elles relèvent de l'actualité ou appartiennent aux productions des siècles passés. Toutefois, ces références seront justifiées dans leur rapport à la problématique et développées avec pertinence : une simple évocation ne peut suffire.

L'exposé comme l'entretien sont aussi l'occasion pour le candidat de montrer des qualités de pédagogue : savoir regarder, comprendre et mobiliser ses connaissances à bon escient pour les transmettre avec éloquence. Le jury valorise les candidats qui développent une analyse claire et une réflexion dont on suit aisément le cheminement, et qui font preuve d'une sensibilité et d'une véritable expérience de l'architecture. Il est ainsi toujours plaisant d'écouter un candidat sensible, manifestement concerné par l'architecture et soucieux de partager sa passion.

Lors de cette session, des problèmes d'équipement n'ont pas favorisé l'utilisation du dessin. Ces difficultés auront disparu l'année prochaine et, s'il le souhaite, le candidat pourra appuyer ses explications de croquis et schémas, cette aptitude faisant aussi partie des qualités requises chez un enseignant.

La conclusion

Au terme de l'entretien, le candidat est invité à rassembler de manière synthétique les différents aspects de son exposé, enrichis des points développés lors de l'entretien, et éventuellement à proposer une ouverture à la problématique développée.

Liste des sujets

Les sujets donnés cette année furent très diversifiés et les documents les accompagnant présentaient des réalisations d'architectes et quelques rares œuvres d'artistes. Bien que les ouvrages des XX^{e} et XXI^{e} siècles furent les plus souvent convoqués, les architectures proposées provenaient d'époques diverses, allant de la Renaissance aux périodes les plus contemporaines. En voici la liste :

COUVREMENTS
– Eero SAARINEN, Aéroport international de Washington-Dulles, 1962
– Mies VAN DER ROHE, Neue Nationalgalerie, Berlin, 1968
– Frei OTTO, Stade Olympique, Munich, 1972

STRUCTURE / ENVELOPPE
– JOHN WELLBORN ROOT, CHARLES B. ATWOOD, Daniel BURNHAM, Reliance Building, Chicago, 1894
– Mies VAN DER ROHE, Farnsworth House, Illinois, 1946-1950
– ARCHITECTURE STUDIO, Eglise Notre-Dame de l'Arche d'Alliance, Paris XVè, 1998

© www.education.gouv.fr

COMPOSITION
– Andrea PALLADIO, Villa Capra dite Rotonda, près de Vicence en Vénétie, 1566-1571
– Mario BOTTA, maison du livre, de l'image et du son, Villeurbanne, 1988
– Pierre SZÉKELY (sculpteur), Église du Carmel Saint-Saulve, près de Valenciennes, 1963-1964, avec la participation de l'architecte Claude GUISLAIN

TOPOGRAPHIE, DIALOGUE PAYSAGER
– Claude PARENT, Maison d'André Bloc, Cap d'Antibes, 1959-1962
– Claude Nicolas LEDOUX, Saline royale d'Arc-et-Senans, 1775-1779
– Tadao ANDO, musée d'art de Chichū, île de Naoshima, Japon, 2004

DE L'OMBRE
– LE CORBUSIER, Chapelle Notre-Dame-du-Haut, Ronchamp, 1950-1955
– Alvaro SIZA VIEIRA, Pavillon portugais de l'exposition universelle de 1998, Lisbonne, 1998 avec la participation de l'architecte Eduardo SOUTO DE MOURA
– Axel SCHULTES & Charlotte FRANK, Treptow Krematorium, Berlin, 1992-2000

ARCHITECTURE ET SCULPTURE
– Francesco BORROMINI, Église de Saint-Charles-des-Quatre-Fontaine, Rome, 1638-1667
– Theo VAN DOESBURG, Hans ARP et Sophie TAUEBER-ARP, L'Aubette, Strasbourg, vue du ciné-ma-danse, 1926-1928
– Santiago CALATRAVA, Turning Torso (rotation du torse), Malmö (Suède), 2001-2005

LE DÉCOR ARCHITECTURAL
– Jules SAULNIER, Chocolaterie Meunier, le moulin, Noisiel, 1864-1872
– Otto WAGNER, Immeuble de rapport « Majolikahaus », Vienne (Autriche), 1887-1896
– Michael GRAVES, Portland Public Service Building, Portland (Oregon), 1980–1982

L'ENTRÉE DANS LA FAÇADE
– Église Saint-Charles-Borromée, Vienne (Autriche), Johann Bernhard Fischer von Erlach, 1716-1733
– Hector GUIMARD, Villa Berthe (dite Hublotière), Le Vésinet, 1896
– Jean NOUVEL, Fondation Cartier, Paris XIV, 1994

FAÇADES
– Markus ALLMANN, Amandus SATTLER, Ludwig WAPPNER, église du Sacré-Cœur, Munich, 2000
– Benjamin DE LESTRÉ de FABRIBECKERS, maison particulière, Bruxelles, 1905
– Shigeru BAN, Wall Less house, Nagano, 1997

HABITAT TEMPORAIRE
– Jean PROUVÉ, Maison des Jours Meilleurs, habitat d'urgence, prototype, Paris, 1956
– Shigeru BAN, habitat d'urgence, Philippines, 2014
– ENCORE HEUREUX + G. studio, Room-Room, projet conçu et développé sur l'architecture d'urgence, 2009

DIALOGUE AVEC L'ANCIEN
– Ieoh Ming PEI, Pyramide du Louvre, Paris, 1989
– Rudy RICCIOTTI, Mario BELLINI, département des Arts de l'Islam, Musée du Louvre, Paris, 2012
– Jean-Marc IBOS, Myrto VITART, agrandissement du Palais des Beaux-Arts, Lille, 1997

© www.education.gouv.fr

RAPPORT AU CONTEXTE
– Massimiliano FUKSAS, Logements sociaux impasse Charrière, Paris XIème, 1992
– MVDRV, Silodam, Amsterdam, Pays-Bas, 2002
– SNØHETTA, opéra d'Oslo, Norvège, 2008

PEAUX ET MEMBRANES
– HERZOG & DE MEURON, immeuble rue des Suisses, Paris, 2001
– HAMONIC + MASSON, Centre des Archives Contemporaines, Fontainebleau, 2007
– JAKOB + MACFARLANE, Cube orange, Lyon, 2011
– BERTHELIER - FICHET - TRIBOUILLET, médiathèque Fr. Mitterrand, Tours, 2008

ARCHITECTURE, SCULPTURE ?
-- Frank Lloyd WRIGHT, Maison William G.Fricke/Emma Martin, Illinois, 1901-1902
-- Rudolf STEINER, Goetheanum, colline de Dornach, près de Bâle, 1925-1928
– Claude PARENT, Paul VIRILIO, église Sainte-Bernadette-du-Banlay, Nevers, 1963-1966

LUMIÈRE
– Tadao ANDO, Eglise de la lumière, Osaka, 1988-89
– HERZOG & DE MEURON, Galerie Goetz, Munich, 1992
– Jean Baptiste André GODIN, Familistère de Guise, cour intérieure, 1858-1883

MOBILITÉS
– Ira KOERS, Jurjen ZEINSTRA, Mikel VAN GELDEREN, Tumbling House (maison amovible), 1998
– Stefan EBERSTADT (artiste), Rucksack House (maison sac à dos), 2007
– Shigeru BAN, Musée nomade, installations de New-York et de Santa Monica, 2005, …

Exemple détaillé : « Rapport au contexte »

Les trois architectures proposées, un immeuble de logements réalisé par Fuksas à Paris, l'immeuble « Silodam » réalisé par MVRDV à Amsterdam et l'opéra d'Oslo réalisé par Snøhetta, ont en commun d'avoir été conçus pour entretenir explicitement avec leur contexte des relations très étroites. Les visuels proposés, des photographies d'ensemble des bâtiments vus d'extérieur, les montrent dans leur environnement selon différents points de vue : leur analyse permet de saisir chaque bâtiment dans son bâti, dans ses usages et dans les relations à son contexte particulier, pour questionner la prise en considération du lieu dans la création architecturale. « Rapport au contexte », intitulé du sujet, peut être abordé simplement comme l'ensemble des éléments qui constituent le cadre dans lequel s'inscrit le projet, tant dans ses dimensions spatiales qu'historiques, qui peuvent inclure la prise en compte des perspectives d'évolution. On pouvait se proposer ici d'interroger comment le bâtiment prend en compte les éléments de son environnement déjà existant, pour s'en nourrir et/ou les révéler.

La photographie frontale des logements réalisés par Fuksas est accompagnée d'une vue aérienne du quartier et d'une vue de l'impasse (prise peu de temps après la réalisation de Fuksas). Ces visuels permettent de resituer le bâtiment, appuyé sur un immeuble de logements existants, à l'angle formé par une rue et par une impasse qui laisse voir des constructions d'apparences plus désordonnées, dans un quartier probablement en transformation. En face, on devine une église bordée d'une petite place arborée. Sans nécessairement reconnaître le XI^{e} arrondissement de Paris, il est possible de repérer un quartier au maillage irrégulier, de bâti diversifié, mêlant ce qu'on peut supposer être des logements et des locaux d'activités, voire des ateliers ou des entrepôts. Il fallait reconnaître dans le trai-

© www.education.gouv.fr

tement en quatre parties de la façade du bâtiment de Fuksas une hybridation entre quatre écritures distinctes, faisant appel à des matériaux fortement différenciés renvoyant à des techniques employées dans des constructions d'époques ou de fonctions diverses. Chaque matériau, chaque technique utilisés dans le bâtiment pouvaient être lus en référence à d'autres constructions du quartier, dans une mise en scène de l'hétérogénéité de ce dernier. Une dernière vue de détail pointe les relations, les liaisons que Fuksas ménage entre les parties du bâtiment. Tout en proposant une approche singulière de la résolution volumique, stylistique, matérielle d'un immeuble d'angle, c'est donc bien à partir des composantes d'un contexte de quartier hétérogène que l'architecte a travaillé pour s'y fondre, mais auquel il a également redonné un sens en recréant du lien dans cette hétérogénéité qui devient ainsi revendiquée.

C'est également une vue aérienne qui permet de découvrir le contexte portuaire de « Silodam » à Amsterdam. Les autres photographies permettent d'une part de préciser le rapport du bâtiment au quai, le long duquel il est comme « apponté », d'autre part de pointer sa forme très monolithique, elle-même constituée de parties nettement diversifiées. Une description précise de ce volume dans son rapport à l'eau et au quai (pilotis, passerelles…), permet rapidement d'identifier un jeu de relations avec le port, les docks, les bateaux présents dans l'image, mais aussi en référence au paquebot ou au porte containers. Au-delà de l'environnement immédiat, il est également possible d'ouvrir le propos à la considération de contraintes liées à la saturation de l'espace urbain, qui oblige à gagner sur la mer par des constructions sur pilotis ou flottantes (exemple du quartier IJburg), et à l'évocation de traditions néerlandaise d'assèchement des espaces pris sur la mer. Enfin, la lecture détaillée des façades permet d'identifier des blocs et des étages très différenciés, hétérogénéité qui peut être lue comme la traduction de la diversité des occupants, de leurs manières d'habiter, et conduit à supposer la diversité des usages du bâtiment. Cette réalisation, dans un contexte de grande capitale portuaire où sont brassées les activités et les populations, pose un des enjeux auxquels est confrontée l'architecture contemporaine à l'échelle mondiale : le traitement de la diversité des activités et des modes d'habitat, des mobilités et de la mixité.

L'opéra d'Oslo est représenté par trois photographies : une prise de la mer, une autre prise un jour de neige et une dernière montrant des groupes de personnes installés sur les toits. Le volume se présente d'emblée comme un jeu de plans, qui constituent les toits et terrasses de l'édifice, doucement inclinés vers la mer. Entre ces toits s'élève une paroi verticale vitrée, derrière laquelle on devine l'intérieur du bâtiment et une partie de sa structure. Par sa forme, l'édifice évoque l'image des pentes neigeuses et des montagnes que l'on perçoit sur l'une des vues, mais il fait penser également à un iceberg, rappelant la situation géographique de la Norvège. C'est donc une architecture singulière, qui fait signal dans la partie côtière de la ville et qui exploite cette localisation pour exprimer le rapport particulier qu'entretient la ville avec la mer, et au-delà, convoque l'image d'un pays froid, constitué de fjords et de montagnes enneigées surplombant la mer. Mais, dans le contexte d'une grande ville dont on voit des immeubles sur les autres vues, cet équipement culturel est avant tout un lieu public qui intègre de l'espace urbain pensé en totale continuité avec lui, car il le prolonge en terme de rampe, de déambulatoire, de terrasse, ne faisant plus qu'un avec lui.

Il apparaît donc que ces trois architectures se nourrissent des éléments du contexte, mais dans des rapports de natures distinctes et à des échelles différentes. Le bâtiment de Fuksas emprunte dans le quartier environnant des formes de bâti qui correspondent à des fonctions et des époques différentes. Simultanément, en recomposant ces emprunts en un ensemble cohérent, il fait de cette hétérogénéité une qualité revendiquée et révèle l'image d'un quartier qui se transforme en intégrant les étapes de ses changements. Le bâtiment de MVRDV joue davantage sur l'image, on retrouve les éléments qui évoquent l'environnement portuaire tout en rappelant des spécificités locales du rapport à la mer. Mais à une autre échelle, le bâtiment nous révèle la situation d'Amsterdam qui, dans le contexte des

© www.education.gouv.fr

échanges géopolitiques du XXIe siècle, est le théâtre d'une grande diversité humaine et d'une mobilité à l'échelle planétaire. Enfin, la réalisation de Snøhetta, signal d'une capitale au bord de l'eau, renvoie à la fois au contexte d'une géographie où mer et montagnes s'interpénètrent, mais aussi au contexte d'une époque de loisirs où la ville développe ses espaces publics dans la recherche d'une qualité de vie urbaine.

Cette exploration des dialogues croisés entre les bâtiments et leurs contextes, de la façon dont ces édifices sont faits des éléments de la ville et participent en retour à la révélation et la transformation de cette dernière, permet d'ouvrir une réflexion sur la place de l'architecture dans la constitution de la ville, qui est pensée aujourd'hui comme un espace de vie partagé par des populations et des usages très divers et comme un espace en mutation permanente. A cette étape de l'exposé, comme aux précédentes, le candidat pouvait convoquer bon nombre d'exemples où ces problématiques sont en jeu.

Bilan de la session 2014

Cette année, seize candidats ont choisi l'option architecture. Les notes s'échelonnent de 2 à 19, traduisant de grandes différences de niveau que le jury a marquées par ces notes extrêmes. Sept candidats ont obtenu des notes égales ou supérieures à 10, neuf sont restés avec des notes inférieures. Il est à remarquer que les trois meilleures notes (19, 15, 15) ont été obtenues par des candidats qui ont été admis au concours, ce qui confirme le bon niveau de ces candidats. La moyenne de 9,43 confirme la baisse constatée lors de la session précédente : 9,25 en 2013, par rapport aux années antérieures : 13,13 en 2012, 12,09 en 2011.

En dehors de trop rares prestations remarquables, ces résultats révèlent des difficultés à appréhender une thématique, à décrypter des documents ou à ancrer l'analyse à une problématique. Les références sont aussi trop souvent inadaptées ou trop approximatives, voire inexistantes.

Conseils pour la préparation

Se préparer, c'est se constituer une solide culture de l'espace et de l'architecture qui passe par la lecture d'ouvrages généraux, d'ouvrages d'histoire de l'architecture mais aussi d'ouvrages plus théoriques destinés à alimenter une réflexion. Par ailleurs les revues spécialisées et les nombreuses ressources audiovisuelles sont de précieux outils pour comprendre des bâtiments ou des postures d'architectes.

Se préparer, c'est aussi fréquenter les bâtiments, les regarder, les pratiquer et s'en imprégner pour s'entrainer à en décoder les formes et à en saisir les enjeux. Une expérience de l'architecture se forge lors de visites systématiques de quartiers ou de bâtiments, dans sa ville et lors de chacun de ses voyages. Ces visites convoquent tous les sens : une architecture se regarde, s'écoute, se respire, s'éprouve physiquement, se vit. Mais une architecture aussi s'interprète et fait appel à la capacité de chacun de s'informer et de convoquer ses connaissances.

Se préparer, c'est également s'ouvrir à l'actualité architecturale, lire les articles et écouter les émissions radio qui y sont consacrées. Cela passe aussi par la fréquentation d'expositions, notamment celles proposées par la Cité de l'architecture et du patrimoine, le Pavillon de l'Arsenal, le centre Arc en Rêve à Bordeaux et de nombreux centres d'art.

© www.education.gouv.fr

Enfin, nous ne saurions que trop conseiller aux candidats de lire également les rapports de concours des sessions précédentes.

Bibliographie indicative

OUVRAGES
(Un certain nombre de ces ouvrages ne sont disponibles qu'en bibliothèque)

BENEVOLO Leonardo, *Histoire de l'architecture moderne* (1960-1988) ; t. I, *« La révolution industrielle »* ; t. II, «Avant-garde et mouvement moderne, 1890-1930 » ; t. III, « Les conflits et l'après-guerre » ; t. IV, « L'inévitable éclectisme, 1960- 1980 » Paris, Dunod, 1998.
BOUDON Philippe, *Sur l'espace architectural : essai d'épistémologie de l'architecture*, Paris, Dunod, 1981.
BUSSAGLI Marco, *Qu'est-ce que l'architecture ? Une histoire de l'architecture*, Paris, Gründ, 2005.
CHOAY Françoise, *L'urbanisme, Utopies et réalités, une anthologie*, Paris, Seuil, 1965.
COLLINS Peter, *L'Architecture moderne : principes et mutations, 1750-1950*, Marseille, Parenthèses, 2009.
CONRADS Ulrich, *Programmes et manifestes de l'architecture du 20e siècle,* Paris, Éd. de La Villette, Coll. « Penser l'espace », 1991.
CURTIS J.R. William, *L'architecture moderne depuis 1900*, Paris, Phaidon, 2004.
DAL CO Francesco et TAFURI Manferdo, *Architecture Contemporaine*, Gallimard/Electa, Coll. « Histoire de l'architecture », 1991.
DE BURE Gilles, *Architecture contemporaine mode d'emploi*, Paris, Flammarion, 2009.
DENES Michel, *Form follows fiction, écrits d'architecture fin de siècle*, Paris, Éd. de La Villette,1996.
FICHET Françoise, *La théorie architecturale à l'âge classique*, Bruxelles, Mardaga, 1979.
FANELLI Giovanni et GARGIANI Roberto, *Histoire de l'architecture moderne : structure et revêtement*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2008.
FRAMPTON Kenneth, *L'architecture moderne, une histoire critique* (1980), Paris, Thames & Hudson, 2010.
FARRELY Lorraine, *Les fondamentaux de l'architecture*, Paris, Pyramid, 2008.
GIEDION Siegfried, *Espace, Temps, Architecture* (1941), Paris, Denoël, 2004.
GÖSSEL Peter et LEUTHAÜSER Gabriele, *L'architecture du XXe siècle*, Cologne, Taschen, 1991.
GYMPEL Jan, *Histoire de l'architecture, de l'antiquité à nos jours*, Cologne, Könemann, 1997.
HITCHCOCK Henry-Russel, *Architecture dix-neuvième et vingtième siècle*, Bruxelles, Mardaga, 1981 (pour la traduction française)
JENCKS Charles, *Le langage de l'architecture post-moderne*, Paris, Denoël, 1979.
JUNICHIRÔ Tanizaki, *Éloge de l'ombre (1933),* POF, 1977.
KAUFMANN Emil, *De Ledoux à Le Corbusier* (1933), Paris, L'Equerre, 1981.
LAMPUGNANI Vittorio Magnago, *Dictionnaire encyclopédique de l'architecture moderne et contemporaine* (1983), Paris, Sers, 1987.
LE CORBUSIER, *Vers une architecture* (1923), Paris, Le Livre de poche, 1995.
LOOS Adolf*, Paroles dans le vide - Malgré tout (1897-1930*), Paris, Champ Libre, 1979.
LOYER François, *Histoire de l'architecture française, tome III, de la Révolution à nos jours*, Paris, Mengès / Éd. du patrimoine, 1999.
LOYER François, *Le siècle de l'industrie*, Paris, Skira, 1983.
LUCAN Jacques, *Architecture en France, 1940-2000, Histoire et théories*, Paris, Le Moniteur, 2001.
LYNCH Kevin*, L'image de la cité (1960*), Paris, Dunod, 1976.

© www.education.gouv.fr

MANGIN David, *La ville franchisée. Formes et structures de la ville contemporaine*, Paris, Éd. de La Villette, 2004.
MEISS Pierre von, *De la forme au lieu. Une introduction à l'étude de l'architecture*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 1986.
MIDANT Jean-Paul (dir.*), Dictionnaire de l'architecture du 20ème siècle*, Paris, Hazan, 1996.
MIGNOT Claude, *L'Architecture au XIXe siècle*, Fribourg, Office du Livre / Paris, Le Moniteur, 1983.
MONNIER Gérard, *Histoire de l'architecture moderne en France*, tome 3 « de la croissance à la compétition », 1967-1999, Paris, Picard, 2000.
MONNIER Gérard*, L'architecture au XXe siècle, un patrimoine*, Créteil, CRDP, CNDP, SCÉRÉN, 2006.
NORBERG-SCHULZ Christian, *La signification dans l'architecture occidentale* (1974), Bruxelles, Mardaga, 2007.
PEROUSE DE MONTCLOS Jean-Marie, *Architecture. Description et vocabulaire méthodiques (1972…)*, Paris, Éd. du patrimoine, 2011.
PICON Antoine (dir.), *L'art de l'ingénieur*, Paris, éd. Centre Georges Pompidou, 1997.
RAGON Michel, *Histoire de l'architecture et de l'urbanisme modernes* (1986) ; 3 tomes :
t. 1 « Idéologies et pionniers, 1800-1910 » ; t. 2 « Naissance de la cité moderne, 1900-1940 » ;
t. 3 « De Brasilia au postmodernisme, 1940-1991 », Paris, Seuil, coll. « Point Essais », 2010.
RYKWERT Joseph, *La maison d'Adam au paradis*, Paris, Seuil, 1976.
SUMMERSON John, *Le langage classique de l'architecture*, Paris, Thames & Hudson, 1992.
TARICAT Jean, *Histoires d'architectures*, Marseille, Parenthèses, 2004.
VENTURI Robert, *De l'ambiguïté en architecture* (1966), Paris, Dunod, 1999.
VENTURI Robert, *L'enseignement de Las Vegas* (1972), Bruxelles, Mardaga, 2008.
VIOLLET LE DUC*, Entretiens sur l'architecture (1863-72)* (*fac-similé*), Bruxelles, Mardaga, 1977.
VITRUVE*, Les 10 livres d'architecture* (trad. de Claude Perrault – 1684, *fac-similé*), Bruxelles, Mardaga, 1979.
WÖLFFLIN Heinrich, *Prolégomènes à une psychologie de l'architecture* (1886), Paris, Éd. de La Villette, 2004.
WÖLFFLIN Heinrich, *Renaissance et baroque* (1888, 1e trad. fr. 1961), Gérard Monfort, 1997.
WINES James, *L'architecture verte*, Cologne, Taschen, 2000.
WITTKOWER Rudolph, *Les principes de l'architecture à la Renaissanc*e (1947), Paris, Éd. de la Passion, 1996.
YOUNES Chris, MANGEMATIN Michel, *Lieux contemporains*, Paris, Descartes et cie, 1997.
YOUNES Chris, MANGEMATIN Michel, *Le philosophe chez l'architecte*, Paris, Descartes et cie, 1996.
ZEVI Bruno, *Le langage moderne de l'architecture* (1973), Paris, Dunod, 1991.
ZEVI Bruno*, Apprendre à voir l'Architecture* (1948), Paris, Éd. de Minuit, 1959.

CATALOGUES, MONOGRAPHIES, DICTIONNAIRES

Architectures non standard, Centre Georges Pompidou, 2003.
Théorie de l'architecture de la Renaissance à nos jours, Taschen, 2003.
Architecture Now, t. 1 à 9, Taschen,
Monographies d'architectes, Taschen.
Art et architecture, collection du FRAC Centre, HYX, 2013
Architectures expérimentales 1950-2012, collection du FRAC Centre, HYX, 2013
Catalogues *Archilab*, 1999, 2000, 2001… Ville d'Orléans.
Dictionnaire des Architectes, Ed. Encyclopaedia Universalis, Albin Michel.
Habiter écologique : quelles architectures pour une ville durable ?, Arles, Actes sud / Paris, Cité de l'architecture et du patrimoine / IFA, 2009

© www.education.gouv.fr

Qu'est-ce que l'architecture aujourd'hui, Beaux-arts magazine, 2007.
Revue d'esthétique, *L'architecture en Théorie*, ed. J.M. Place, n°29/1996.

REVUES
AMC (Fr.), *L'Architecture d'aujourd'hui* (Fr.), *D'Architectures* (Fr.), *Techniques et Architecture* (Fr), *Faces* (Suisse), *El Croquis* (Esp.), *Lotus International* (Ital.), *Casabella* (Ital.), *Domus* (Ital.), *Architectural*
Design (GB), *Architectural Review* (GB), *Architectural Record* (US,) *Architectural Forum* (US), *Progressive Architecture* (US), etc.

FILMS
La série « Architectures » proposée par Richard COPANS et Stan NEUMANN, Arte Vidéos.
La série « Faits d'architecture » éditée par le CNDP propose une visite guidée d'un bâtiment majeur, effectuée par l'architecte lui-même.

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ENTRETIEN SANS PRÉPARATION : ARTS APPLIQUÉS

Membres du jury :

David BIHANIC, Sophie FETRO

Rapport établi par David BIHANIC, Sophie FETRO

L'épreuve de l'entretien sans préparation peut paraître, à certains égards, relativement difficile en ceci qu'elle implique pour le candidat de réussir à échafauder, dans un temps relativement court et de façon improvisée, un raisonnement construit et convaincant (encourageant la discussion) au départ de références imposées.

Pour y parvenir, il convient de faire preuve d'initiative, de sagacité et de discernement critique autant que de sensibilité. Les candidats doivent apprendre à se surpasser cherchant, par-delà les évidences (principaux éléments d'observation), les indices clés[1] étayant leurs propos. Comme toujours, il importe d'éviter d'énoncer des généralités et également de dériver trop loin des enjeux et questions tirés des références, le risque étant ici d'élaborer un propos foncièrement digressif.

I. Condition de l'épreuve

L'épreuve de l'entretien sans préparation s'effectue en un temps limité à trente minutes. Au cours des quinze premières minutes, le candidat doit produire un exposé séquencé en deux temps (non distinctement marqués) :

- oscillant entre cinq et dix minutes, le premier temps a trait à la lecture descriptive/analytique croisée des références[2] couvrant divers aspects d'ordre à la fois formel/graphique/esthétique, fonctionnel/technique et processuel ;
- le second temps est, quant à lui, dédié à la réflexion critique (développement de pistes de réflexion débouchant sur la formulation de problématiques, d'hypothèses, de questionnements).

Durant ces quinze premières minutes, le jury se garde d'intervenir sauf à réclamer certaines précisions jugées nécessaires pour la bonne compréhension de l'exposé.

Les quinze minutes restantes sont consacrées à la discussion avec les deux membres du jury lesquels conduiront l'échange.

[1] Comme *tapis* en fond des œuvres et créations.
[2] Lesquelles figurent toujours au nombre de trois ; trois projets/œuvres/créations/réalisations pouvant nécessiter la présentation d'une à trois images/médias par référence.

© www.education.gouv.fr

• Configuration de la salle

Le candidat fait face au jury. L'écran de projection se situe à sa gauche (position orthogonale), tandis que le public (en quantité restreinte) se place derrière lui. Le candidat en station debout profite d'une pleine liberté de mouvement/déplacement – libre à lui de se rapprocher de l'écran en vue d'y pointer des éléments/détails – à noter que l'occupation de l'espace participe de la prestation du candidat et entre en compte, de ce fait, dans l'appréciation de l'entretien.

• Matériels utilisés

Les trois références à l'étude sont présentées au candidat par vidéo-projection sur un écran prévu à cet effet. Celles-ci sont projetées alternativement ; l'un des membres du jury actionne le passage d'une référence à une autre (d'une diapositive à une autre) à la demande du candidat.

Il est mis à la disposition du candidat, un jeu de feuilles vierges, des crayons ainsi qu'un *Paperboard* et des marqueurs adaptés. Des éléments mobiliers lui sont également réservés : une table et une chaise.

II. Déroulement de l'épreuve

À son entrée dans la salle, le candidat émarge puis tire au hasard un numéro de sujet. Ce dernier renvoie à un fichier déposé sur l'ordinateur de l'un des membres du jury, lequel ouvre ledit fichier et active la projection. Dans l'entre-temps, l'autre membre du jury rappelle en quelques mots le déroulement de l'épreuve.

À cet instant, le candidat dispose de trois minutes environ pour prendre connaissance des références présentées. Il lui revient de lire attentivement les légendes, d'observer scrupuleusement les images projetées et également de prendre quelques notes.

Pour chaque sujet, les mentions légendées suivent le même modèle :

Auteur(s), *Titre*, Année
Techniques/procédés, complément d'information (informations facultatives)

• Premier quart d'heure : l'exposé oral

Le candidat doit veiller à la bonne gestion de son temps de parole. Un candidat qui n'aurait pas entamé le travail de réflexion/questionnement critique au bout des quinze minutes qui lui sont allouées (ayant consommé l'entièreté du temps pour la lecture descriptive/analytique des documents) ne pourra jouir d'aucun laps de temps additionnel. Le respect du temps imparti est l'un des principaux points de vigilance. À quoi s'ajoutent : la bonne articulation et répartition des deux temps (lecture/analyse et réflexion critique) ; la maîtrise (en nombre) des digressions/des détours (parfois utiles mais par ailleurs très chronophages) ; la mobilisation de références choisies, pertinentes et maîtrisées ; etc.

Il importe au cours des premières minutes de ne pas « pécher » par précipitation. En effet, le temps d'observation et de consultation des documents est essentiel, et ce à bien des égards. Par conséquent, il est vivement conseillé aux candidats d'utiliser les trois minutes pour un examen visuel appliqué, fouillé des documents, d'inscrire les titres des références et noms des auteurs (secondairement

© www.education.gouv.fr

de s'en souvenir), de consigner brièvement sur le papier quelques termes-concepts, idées et indices clés qui pourront servir d'amorce et de points de repère pour l'exposé.

Le candidat doit s'attendre à découvrir certaines créations et projets le jour de l'épreuve. Cela ne doit pas être source de gêne, de déstabilisation. Il revient au candidat, d'une part, de faire l'effort de lire et de comprendre celles qui lui sont jusqu'alors méconnues et, d'autre part, de savoir « rebondir» prenant appui sur les divers éléments/notions /œuvres qui lui sont déjà connus. Sérieux, concentration et application sont les qualités requises en de telles circonstances. Le candidat doit s'atteler, méthodiquement et sans délai, à l'analyse comparée des documents, y saisir les enjeux principaux, avancer une ou plusieurs problématiques, formuler des hypothèses, etc.

Si le fait de méconnaître certaines œuvres peut parfois être considéré comme une difficulté, force est de constater que nombre de candidats dans cette situation s'en sortent souvent fort honorablement – l'analyse, même hésitante, d'une œuvre est, pour le jury, de loin préférable à une « récitation toute faite ». Inutile de feindre, de prétendre connaître une œuvre lorsque ce n'est pas le cas.

Le candidat ne doit jamais oublier qu'il s'adresse au jury ; il n'y a définitivement pas lieu de soliloquer. S'adresser à un auditoire, c'est aussi le regarder au lieu d'observer fixement l'écran de projection – à l'inverse, omettre d'observer les références à l'écran n'est en rien souhaitable. Une sorte de « va-et-vient » est à préférer.

- Deuxième quart d'heure : la discussion

Une ouverture à l'échange (d'idées notamment) est vivement recommandée au candidat – cela passe en premier lieu par une qualité d'écoute. La faute première serait de rester campé sur des certitudes, de nier les vertus du dialogue (dialectique et argumentation critique). Ce deuxième temps, souvent très apprécié des membres du jury et des candidats, est l'occasion d'une rencontre riche et passionnée. Aucun piège n'est tendu au candidat ; des questions jugées « difficiles » tout au plus peuvent lui être posées permettant d'apprécier sa capacité à approfondir sa réflexion.

Si la prudence est toujours de rigueur (pour un maintien à l'ombre des certitudes), le candidat ne doit pas pour autant manquer d'audace, d'esprit, d'initiative. Il doit savoir « prendre des risques » (comme cela se dit usuellement) étant entendu que ces « risques » sont ici très largement mesurés puisqu'ils ne concernent que la formulation d'idées neuves. Toutefois, un tel allant est assurément indispensable pour la réussite de l'épreuve.

III. Composition et nature des sujets

Chaque sujet se compose de trois documents : deux sont empruntées au domaine du design et des arts appliqués (possiblement de l'architecture et du paysage pour l'un des deux), la dernière relève des arts plastiques. Les documents sont projetés sur l'écran et ne sont pas disponibles sur support papier. Comme précisé ci-dessus, c'est au candidat de réclamer à l'un des membres du jury le passage d'un document à un autre. À chaque diapositive correspond une référence, laquelle pourra accueillir jusqu'à trois images/médias – l'ajout de plusieurs images offre au candidat de mieux appréhender la référence (ex. : divers angles de vue sur un même objet, plusieurs aperçus de l'interface graphique d'un service logiciel, etc.).

© www.education.gouv.fr

Eu égard à l'actualité du design et des arts appliqués (s'ouvrant aux divers domaines du numérique), les références sont également extraites des nouveaux champs de spécialité du design : design d'interaction, design d'interface, design de service, *motion design*, *open design*, design paramétrique, etc. Plusieurs projets impliquant les nouvelles technologies numériques (informatique mobile, électronique embarquée, robotique, etc.) peuvent être sélectionnés par le jury[3]. La composition des sujets reflète également les évolutions et les mutations sociétales modifiant de fait les pratiques du design et les arts appliqués, repositionnant ses enjeux et finalités.

Conférant dès lors une place de choix à ses réalisations contemporaines, il importe au jury d'établir chaque fois des liens avec d'autres sources et références plus éloignées dans le temps ; aussi, les figures et icônes des disciplines créatives/artistiques ici convoquées ne sont en rien écartées. Les « rapprochements » et « résonnances » entre les œuvres et créations jalonnant l'histoire des arts et du design sont précieux. Le jury porte une attention toute particulière au maintien du bon *équilibre* des différentes références et de leur pluralité.

Si les sujets augurent des télescopages de références dans le temps et dans l'histoire, ils engagent également des croisements entre les disciplines et champs voisins du design et des arts appliqués (design textile, stylisme, scénographie, muséographie, architecture, paysage, etc.). Il en va d'une diversité culturelle, artistique et créative aux ramifications nombreuses spécifiques au design et aux arts appliqués.

Dès lors, les périodes et époques se croisent, les disciplines s'entrecroisent pointant une certaine proximité ou porosité entre art et design. N'admettant aucun parti pris, ces échanges sont prétextes aux rencontres formelles et styliques et, plus largement, à la discussion.

Autre précision significative : les sujets suivent tous un axe directeur, une sorte d'entrée ou ossature thématique. Cet axe, qu'il revient au candidat de repérer et d'identifier par lui-même, se voit garant de la bonne articulation des références. Ces axes existent au nombre de huit :

- espace,
- matière,
- forme,
- expérience,
- représentation,
- processus,
- technique,
- engagement.

Ces axes directeurs sont aisément perceptibles ; ils sont pensés pour être des « guides » qui aident le candidat dans l'analyse croisée des documents. Si d'aventure, un candidat échouait à ce repérage mais réussissait par ailleurs à élaborer un propos riche et pertinent, il ne serait évidemment en rien pénalisé.

[3] Plus qu'un développement portant sur les techniques/technologies elles-mêmes, il est attendu du candidat qu'il interroge la place qu'elles occupent dans la création et la conception créative.

© www.education.gouv.fr

Introduction de documents multimédia (nouveauté à compter de l'année 2015) :

À compter de l'an prochain, nous exploiterons des documents de divers types média : vidéos et images animées, sons, médias interactifs, etc. Aussi, les sujets pourront se voir enrichis de courts extraits de films/vidéos, de pages internet, d'interfaces interactives/activables/manipulables, etc. Nous veillerons à ce que cette nouvelle collection de médias (probablement plus consommatrice de temps) n'induise pas de difficultés pratiques, mais qu'elle offre au contraire une meilleure compréhension des créations.

IV. Quelques indications et recommandations utiles

En sus des informations relatives au déroulement de l'entretien, il revient ici de fournir certaines indications et recommandations utiles aux candidats pour une saisie des attendus et des visées de l'épreuve.

Pour le candidat se destinant aux métiers de l'enseignement, il importe qu'il fasse montre de certaines qualités de premier plan. Il doit :

- connaître la discipline – fondations, enjeux et perspectives (repérages historiques, enjeux et questionnements actuels) ;
- maîtriser les références qu'il utilise (par ailleurs, qualitatives, nombreuses et éclectiques, les références doivent préférentiellement avoir trait aux champs du design et des arts appliqués) ;
- savoir transmettre (clarifier les notions et concepts clés, hiérarchiser, synthétiser, etc.) ;
- réussir à croiser les références en provenance de divers champs ;
- savoir analyser et problématiser (ne pas se satisfaire de l'énonciation d'une problématique) ;
- parvenir à définir un cadre problématique (relier les questions/observations à l'actualité ; savoir penser/raisonner à « grande échelle ») ;
- savoir élaborer un raisonnement (suivre un fil directeur pour l'exposé, bâtir un raisonnement au départ des observations) ;
- témoigner d'une forte curiosité intellectuelle doublée d'une grande capacité d'adaptation (acui-té et vivacité d'esprit).

• Quatre mises en garde (à toutes fins utiles)

Les candidats doivent éviter prioritairement certains écueils ci-dessous listés :

- gardez-vous de tout jugement de goût, trop imprégné de subjectivité ;
- ne faites pas votre autocritique ;
- évitez les formules ou expressions toutes faites, les qualificatifs « flatteurs » mais imprécis ;
- n'attendez pas que le jury synthétise à votre place.

• La lecture analytique et descriptive des documents (premier temps de l'exposé oral)

L'analyse de documents impose de ne pas s'en tenir à une seule description mais implique de réaliser des suppositions, de faire des conjectures (et non des affirmations, assertions) fondées sur des ob-

© www.education.gouv.fr

servations précises et une réflexion ramifiée. Celles-ci doivent être étayées de références pratiques et/ou bibliographiques et argumentées.

Ne pas négliger le questionnement sur le statut et la nature même des ressources « image/média » proposées (ex. : trace documentaire, photo d'archive, dessin préparatoire, esquisse, œuvre photographique, etc.).

Il est préférable, par bien des aspects, de progresser du général en direction du particulier, comme du plus simple au plus complexe.

Une première lecture descriptive des références permet d'isoler leurs caractéristiques formelles, techniques, fonctionnelles. Le développement analytique permet, dans un deuxième moment, d'y déceler les principales questions et problématiques[4], puis de les associer aux enjeux modernes et contemporains.

• La réflexion critique (second temps de l'exposé oral)

La réflexion critique fait suite à l'analyse comparée des références. Elle ouvre à un approfondissement ou prolongement conceptuel – théorique – résolument inscrit en design et arts appliqués ; du reste, le point d'ancrage de cette réflexion peut se révéler « transverse » à d'autres champs et disciplines artistiques ainsi qu'aux sciences de la conception.

Pour amorcer cette réflexion, il convient prioritairement d'embrasser le spectre souvent large des enjeux que soulèvent les références. S'arrimant à certains d'entre eux, les plus prégnants et actuels, il s'agit ensuite de construire un propos réflexif et critique, ouvrant des questionnements (possiblement originaux) aux répercussions et aux conséquences riches et abondantes sur la pratique autant que sur la pensée contemporaine du design et des arts appliqués. En un temps si court, il est entendu que les candidats ne pourront pas « faire le tour » des pistes interrogatives et questions qu'ils ouvrent. Pour autant, il leur sera possible d'indiquer, de marquer distinctement à l'oral les axes de réflexion qu'il reviendrait de suivre et d'en signaler la portée, de formuler les sujets qu'il pourrait s'agir de traiter, etc.

Pour exemple, le premier sujet proposé cette année, introduisant en substance la question des interactions nouvelles dans la ville, a conduit un candidat à s'interroger sur l'émergence des mobilités urbaines connectées (joignant le nomadisme numérique), à questionner l'apport des divers parcours « serviciels » numériques répartis aujourd'hui au sein des espaces publiques (fort notamment d'un nouvel emploi des technologies de géolocalisation), à examiner la manière dont les arts et le design participent à ces réécritures de formes urbaines, et plus largement aux innovations sociales (et autres foyers d'innovation) pouvant naître et se nicher au cœur des villes nouvelles, etc. Dans le cas présent, la lecture analytique ainsi que la comparaison des références a permis d'approcher ces questions autant que d'engager des propositions de sujets d'étude. Ces dernières invitaient à repenser la ville comme espace social, à questionner les frontières aujourd'hui poreuses entre l'espace privé et l'espace public, à pointer les valeurs du détournement des pratiques urbaines, à regarder la ville à l'image d'un terrain de jeu collectif, ou encore à considérer la place d'une action éco-citoyenne en réponse aux problématiques environnementales.

[4] De l'analyse d'un objet relevant du champ du design à la prise en compte de son agrément d'usage, de son contexte d'inscription, à l'étude des profils d'utilisateurs, etc.

© www.education.gouv.fr

Les candidats doivent employer un vocabulaire précis, choisi, adapté au domaine et sujet traités. Il leur faut également manier les concepts les plus pertinents et opérants au regard des objets d'étude visés. Il importe de prendre en compte l'accumulation de notions clés, qui ne fait pas office à elle seule de démonstration.

V. Critères d'évaluation appliqués en 2014

Pour cette année, les critères d'évaluation ont été les mêmes que l'an passé, à savoir :

- qualités d'analyse des documents : attention aux formes, questionnement critique, argumentation ;
- qualité de la culture, tant en arts appliqués qu'en arts plastiques ;
- qualités de la communication orale.

• Analyse des documents

Comme rappelé ci-dessus, les candidats doivent interroger la nature des documents présentés ; par exemple, il n'y a pas lieu d'analyser une archive photographique d'un objet de design comme une œuvre photographique. Outre le fait de rendre compte des qualités d'aspect de l'objet en question, ce type de document photographique peut renseigner sur la démarche du concepteur/designer. Il importe que les candidats s'attardent sur ces éléments : démarche créative, intentions créatives, qualités de l'objet, du produit ou du service, etc. Gare donc à une analyse trop « formaliste » de certaines ressources documentaires, perdant de vue la nature de ce qui est donné à voir.

Si l'analyse des registres formels travaillés au sein des références présentées est capitale, elle ne doit pas se faire au détriment de l'étude du positionnement et processus créatif du concepteur/designer.

Lors des épreuves de la session 2014, certains candidats sont passés littéralement à côté des qualités propres aux projets de design présentés, faute d'avoir réussi à se « détacher » de la seule description formelle des traces documentaires. Aussi, il est essentiel pour les candidats de savoir lire les images et médias présentés pour en déduire leur statut : esquisse préparatoire, croquis, image de synthèse, plan, détail, maquette, prototype, produit industrialisé, etc. De là dépendront la justesse et la pertinence de leur propos. De même, il est tout aussi important de savoir rattacher les réalisations à leur domaine ou spécialité de référence (design graphique, design produit, design d'interface, etc.). – Il est entendu par ailleurs que lire et analyser les images revient à scruter leurs moindres détails lesquels ont souvent une grande importance.

Plusieurs projets de design appellent, pour être compris des candidats, la présentation de plusieurs images ou médias. Dans ce cas, les candidats doivent appréhender ces divers matériels visuels comme faisant partie d'un tout. Cela n'empêchant pas, par ailleurs, de s'attarder davantage sur l'un d'entre eux pour une analyse plus fine et plus détaillée. Comme indiqué ci-dessus, les matériels seront limités en nombre : pas plus de trois images/médias par référence. En sus des indications utiles qu'ils renvoient, ces images/médias doivent être exploités comme supports d'exposé et guider, dans une certaine mesure, la réflexion – le choix de ces images/médias n'est pas laissé au hasard, il répond d'une volonté délibérée du jury d'orienter/de focaliser l'attention du candidat sur certains aspects d'un projet.

© www.education.gouv.fr

• Du bon usage des références citées (bibliographiques, pratiques, etc.)

Les références citées doivent permettre d'étayer un propos ou un argumentaire, de valider une hypothèse, d'appuyer une idée, d'environner une proposition de savoirs et de connaissances utiles à l'analyse apportant ainsi divers éclairages.

La mobilisation de références peut s'avérer utile en diverses circonstances – par exemple, en vue d'opérer un rapprochement entre un document/projet méconnu du candidat avec un ou plusieurs autres, dès lors familiers. Le recours à une référence peut s'avérer d'un grand secours en vue de rebondir face à un document jugé « opaque » ou difficile d'accès ; le risque qu'il conviendra d'écarter serait alors de substituer à la référence à étudier celle convoquée de manière opportune.

La référence citée peut soutenir une intuition, renforcer la pertinence d'une problématique. Par ailleurs, celle-ci atteste d'une culture plus ou moins large du champ d'étude visé – ce qui, cela dit en passant, compose l'un des critères d'évaluation de l'épreuve.

Les références citées doivent être chaque fois d'une réelle pertinence. Mieux vaut citer moins de références à condition qu'elles soient d'une vive pertinence plutôt que déverser un amas de références sans lien direct avec le sujet traité. La quantité importe peu au regard de la qualité et justesse des références mobilisées.

Les candidats doivent s'efforcer de varier, d'élargir leurs références : Philippe Starck n'est assurément pas le seul designer qui compte ! Il importe en outre que les candidats puissent citer intégralement une référence : titre, auteur, année (éventuellement technique employée). Il importe de ne pas se satisfaire d'un seul nom, ou bien encore fournir au jury des bribes d'information éparses sensées aider à décrire un projet ou une œuvre dont le titre exact aurait été oublié.

VI. Critères d'évaluation en application à compter de 2015

De nouveaux critères seront utilisés à compter de 2015 :

• lecture analytique et argumentée des documents ;
• problématisation et discernement critique (capacité à mettre en relation les documents, à les « articuler » autour de questionnements spécifiques en lien avec les champs du design et des arts appliqués) ;
• références mobilisées, apports de connaissances ;
• restitution orale (mobilité d'esprit et « pensée en mouvement », structuration des idées/du propos et capacité de synthèse).

© www.education.gouv.fr

VII. Sujets traités en 2014

Tableau 1. Liste des références composant les sujets traités en 2014

Sujet 1	Blast Theory (artist collective) and The University of Nottingham, *Can You See Me Now?*, 2001
	YesYesNo (interactive collective), *Nike+ Collab: City Runs*, NY/London/Tokyo 2011
	MIT SENSEable City Lab, *The Copenhangen Wheel*, 2009
Sujet 2	Ying Gao (Montreal-based fashion designer), *Living Pod*, 2011
	Polish Designers panGenerator (panGenerator interdisciplinary new media art group, MediaLab in Chrzelice - Pologne), *Dodecaudion* (gestural controller) – *Hedoco product*, 2010
	Eunhee Jo (south korean industrial and materials designer), *New Tangible Interfaces* (TTI), Show RCA, 2012
Sujet 3	Montage en ligne d'automobiles Ford du modèle T en 1913
	Edward Burtynsky, *Manufacturing #17,* Deda Chicken Processing Plant, Dehui City, Jilin Province, China, 2005
	Dirk Vander Kooij, *Endless Pulse Low Chair*, Berlin, 2011
Sujet 4	Anish Kapoor, *Monumenta 2011* - Installations on Urbandrive.com (service PagesJaunes), 2011
	TERADA Design (japanese design agency), *N Building*, 2009
	VR/URBAN (artist collective), *Reclaim the screens*, 2010 (V2)
Sujet 5	Saul Bass, « The Man With The Golden Arm » by Otto Preminger - poster and opening credits, 1955
	Trafik, Le Voxx - restaurant (identity and space), 2003
	TBWA and Mc Donald's, Poster campaign, 2014
Sujet 6	Itay Ohaly (Israël/NL) & Thomas Vailly (F), CNC machine Christian Fiebig, *Impulsive furnishing Unit*, exposition *C-Fabriek*, Eindhoven, Pays-Bas, 2012.
	Michael Thonet, *chaise n°14*, 1859
	Alisa Andrasek & Jose Sanchez, *Bloom Games*, 2012
Sujet 7	Grete Jalk (Danish, 1920–2006), *chair*, 1963
	Aldo Tolino, *Kühle streicher* (*Paysage facial*), s.d.
	Jaimee McKenna, collection Automne-Hiver 2013
Sujet 8	Presselite Studio, *Métro Paris*, application pour iPhone et iPod Touch, trophée de La Meilleure Application iPhone en 2009
	Bespoke Innovations, *Fairing (carénage),* coque pour prothèse, depuis 2009
	Gianni Pettena, *Already Worn Chairs*, 1971
Sujet 9	Giovanni Anselmo (1934 -), *Sans titre,* (granit, laitue, fil de cuivre), 1968
	Agence EthanisSweet, Ethan Park et Ozgur Sezer, *Dont' feed*, 2010
	Madeleine Montaigne, *Les traquas du quotidien*, nappe ronde 6/8 couverts, 2005

© www.education.gouv.fr

VIII. Quelques repères bibliographiques

ABRAMS Janet, HALL Peter. *Else/Where: Mapping - New Cartographies of Networks and Territories*, Minneapolis : University of Minnesota Press, 2003.
AFSA Cyril. *Design de service. Pourquoi les serviteurs sont-ils devenus des fast-foods et des applications numériques ?*, Saint-Etienne : Cité du design, 2013.
BARTHES Roland. *Mythologies*, Paris : Seuil, 1957.
BAUDRILLARD Jean. *Le système des objets*, Paris : Gallimard, 1968.
BONY Anne. *Le design – Histoire, principaux courants, grandes figures*, Paris : Larousse, 2004.
BRAYER Marie-Ange, MIGAYROU Frédéric. *Naturaliser l'architecture, naturalizing*, Archilab, Orléans : HYX, FRAC Centre, 2013.
BURKHARDT François, EVENO Claude, LINDINGER Herbert. *L'École d'Ulm : textes et manifestes*, Paris : Centre Pompidou, 1988.
DORMER Peter. *Le design depuis 1945*, Paris : Thames&Hudson, 2002.
FIEDLER Jeannine, FEIERABEND Peter. *Bauhaus*, Hagen : Könemann, 2000.
FLAMAND Brigitte. *Le design : essais sur des théories et des pratiques*, Paris : IFM-regard, 2006.
FLUSSER Vilem. *Petite philosophie du design*, Paris : Circé, 2002.
Fondation EDF, *En vie – Alive. En vie, aux frontières du design*, Londres : Push, 2013.
FRANCASTEL Pierre. *Art et technique*, Paris : Gallimard, 1988.
GREENFIELD Adam. *Everyware: The Dawning Age of Ubiquitous Computing*, New Riders Publishing, 2006 / FYP éditions, 2007.
GUIDOT Raymond. *Design, techniques et matériaux*, Paris : Flammarion, 2006.
GUIDOT Raymond. *Histoire du design 1940-2000*, Paris : Hazan, 2000.
GUIDOT Raymond, JOUSSET Marie-Laure. *Les bons génies de la vie domestique*, Paris : Centre Pompidou, 2000.
JOLLANT KNEEBONE Françoise. *La critique en design : Contribution à une anthologie*, Paris : Chambon, 2003.
KAZAZIAN Thierry. *Il y aura l'âge des choses légères*, Paris : Victoires éditions, 2003.
KLANTEN Robert, BOURQUIN Nicolas, EHMANN Sven, TISSOT Thibaud. *Data Flow 1 & 2: Visualizing Information in Graphic Design*, Berlin: Die Gestalten Verlag. / Paris :Thames & Hudson, 2009.
LAURENT Stéphane. *Chronologie du design*, Paris : Flammarion, 2008
LIMA Manuel. *Visual Complexity: Mapping Patterns of Information*, New York : Princeton Architectural Press, 2011.
LOEWY Raymond. *La laideur se vend mal*, Paris : Gallimard, 1990 (Édition originale. 1953).
MAEDA John. *De la simplicité*, Paris : Payot, 2007.
MANZINI Ezio. *La matière de l'invention*, Paris : Editions du Centre Georges Pompidou, 1989.
MIDAL Alexandra. *Design – Introduction à l'histoire d'une discipline*, Paris : Pocket, 2009.
MOGGRIDGE Bill. *Designing interactions*, The MIT Press, 2007.
PAPANEK Victor. *Design pour un monde réel*. Paris : Editions Mercure de France. 1974.
PEREC Georges. *Espèces d'espace*, Paris : Galilée, 2000
PEVSNER Nikolaus. *Les sources de l'architecture moderne et du design*, Paris : Thames & Hudson, 1993.
PINSON Daniel. *Usage et architecture*, Paris : L'harmattan.
RAPOPORT Amos. *Culture, architecture et design*, Paris : Folio, 2003
RUDER Emil. *Typographie*, Heiden : Verlag Arthur Niggli, 1967
SEGARAN Toby, HAMMERBACHER Jeff. *Beautiful Data: The Stories Behind Elegant Data Solutions*, Sebastopol: O'Reilly Media, 2009.
SHARP Helen, ROGERS Yvonne, PREECE Jenny. *Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction*, Redwood: Wiley, 2ème édition, 2007

© www.education.gouv.fr

SPENCE Robert. *Information Visualization. Design for Interaction*, (2ème ed.) Harlow : Pearson, 2007.
STEELE Julie, LLIINSKY Noah. *Beautiful Visualization: Looking at Data through the Eyes of Experts (Theory in Practice)*, Sebastopol: O'Reilly Media, 2010
TANIZAKI Junichirô. *Éloge de l'ombre*, Paris : Verdier, 1933
TERSTIEGE Gerrit. *The Making of Design. From the First Model to the Final Product*, Basel : Birkhäuser, 2009.
T. HALL Edward. *La dimension cachée*, Paris : Seuil, 1978
TUFTE E. R. *The Visual Display of Quantitative Information*, Cheshire (États-Unis, CT): Graphics Press, 1990.
TUFTE E. R. *Envisioning Information*, Cheshire (États-Unis, CT): Graphics Press, 1990.

IX. Résultats 2014

Moyenne de l'épreuve : 10,8 / 20

Nombre de candidats : 10 inscrits dont 9 présents

Tableau 2. Échelle des notes (concours 2014) option Arts appliqués

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
					1	1	1			2	1	1	1	1					

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ENTRETIEN SANS PRÉPARATION : CINÉMA / VIDÉO

Membres du jury :

Vincent AMIEL, Laurent JULLIER, Philippe ORTOLI

Rapport établi par Laurent JULLIER

L'épreuve est un oral, sans préparation préalable, d'une durée de trente minutes, dont les modalités sont restées inchangées par rapport à l'an dernier. Chaque candidat tire au sort un titre de film assorti de son année de sortie et du nom de son réalisateur ; un extrait de ce film, qui dure trois minutes en moyenne, est alors projeté deux fois, avec dans l'intervalle un temps laissé pour prendre des notes et en ébaucher une organisation. Le candidat dispose ensuite de dix autres minutes pour présenter un exposé, dont la forme requise est celle d'une analyse filmique raisonnée et construite. Le temps qui reste est dédié à l'entretien avec le jury, permettent de prolonger ce travail, en le précisant, en le corrigeant ou en l'approfondissant.

Vingt-quatre candidats se sont présentés cette année (ils étaient 21 en 2013, 20 en 2012, 13 en 2011).

Les films choisis relevaient en majorité du cinéma narratif, mais le jury avait pris soin d'en isoler des extraits où la narration se trouvait en quelque sorte suspendue ou dilatée, de manière à ne pas pénaliser les candidats tombant sur un film qu'ils n'auraient pas vu. De fait, seuls deux candidats sur les vingt-trois connaissaient le film dont ils ont dû analyser un extrait.

D'une manière générale, le jury a constaté que les candidats arrivaient peu préparés à cette épreuve.

En premier lieu, nombre d'entre eux n'y sont pas préparés techniquement. Ils peinent à organiser leur propos, et la « mauvaise gestion du temps » est souvent revenue dans les appréciations du jury. C'est que très peu d'entre eux ont clos leur intervention par une remarque conclusive, s'arrêtant plutôt sur un détail sans importance ou se trouvant à court de propositions. Quelques-uns ne cessaient de regarder leur montre ou, plus simplement, demandaient au jury : « combien de temps me reste-t-il ? » – ce qui ne laisse pas d'étonner, à une époque prodigue en gadgets que l'on pose devant soi après y avoir affiché un compte à rebours.

La plupart des candidats savaient « poser leur voix » ; mais pas tous. S'exprimer distinctement, rappelons-le, est important. Les candidats sont libres, lorsqu'ils présentent leur analyse, de se lever ou non, mais ils doivent parler d'une voix claire et articulée, même en fin de phrase – car ce qu'on dit juste avant de reprendre son souffle n'est *a priori* pas moins intéressant que ce qu'on dit au début. Enfin, pour en finir avec les généralités non spécifiques à l'épreuve cinéma, un mot sur l'apparence. Nul n'ignore les difficultés de certain(e)s candidat(e)s à subsister dans l'attente d'un emploi stable, mais se présenter vêtu d'un T-shirt, d'un jean et de baskets tous également fatigués n'est pas une bonne

© www.education.gouv.fr

idée ; on ne saurait évidemment exiger tailleurs et costumes-cravates, qui appartiennent à d'autres âges et à d'autres sphères, mais passer devant un jury (tout comme faire cours, et après tout c'est ce à quoi ils ou elles se destinent), est une forme de représentation qui s'accommode d'un minimum d'attention vestimentaire.

Maintenant, les remarques spécifiques à la matière. Le jury a constaté, d'une manière générale, que peu de candidats pratiquent l'analyse de films, telle qu'elle est enseignée à l'université, et ne semblent pas vraiment saisir la différence entre description, analyse, interprétation et critique, telle qu'on la lit dans les journaux.

Les candidats ont plutôt des connaissances d'ordre cinéphilique, historiquement et techniquement limitées : « travelling », « champ-contrechamp », « faux raccord », « profondeur de champ », « extra-diégétique », etc. sont des mots employés par les candidats, mais pas « distance focale », par exemple (une seule occurrence en trois jours), ni « steadicam » (confondue avec caméra-épaule) ou « sépia » (confondu avec noir et blanc). La notion de place de la caméra, avec les liens entre points de vue optique, cognitif et éthique qu'elle permet d'étudier, ne leur est d'ailleurs pas familière, et celle de point d'écoute encore moins (la confusion fréquente entre zoom et travelling témoigne de cette réticence à « sentir » le film depuis le « quatrième mur », c'est-à-dire le côté de la caméra).

Plus préoccupant, ils valident les clichés et les idées reçues associés au cinéma par les médias et la doxa : « Le cinéma est né le 28 décembre 1895 au Grand Café… Il est devenu parlant en 1927… La contre-plongée magnifie… L'effet Koulechov est une vérité avérée… ». Plus décourageant encore, tous les candidats sans exception ont recours à la notion désuète de « taille des plans », inadaptée pourtant à une analyse un tant soit peu sérieuse puisqu'elle néglige les paramètres de distance focale et de profondeur de champ. Quelques candidats semblent vouloir combattre, en important des notions philosophiques, cette propension à se servir des outils de la culture médiatique : ils font principalement référence, alors, à Gilles Deleuze, mais ces bribes d'idées et ces néologismes, décontextualisés et pris comme d'imparables outils heuristiques se passant de commentaires, n'apportent pas grand-chose sinon un effet de distinction.

Les meilleures analyses – les quatre ou cinq qui sortaient du lot – sont celles qui développent une idée, ou se concentrent sur un aspect de l'extrait. Ainsi une candidate a-t-elle étudié la « palette chromatique » ; d'autres ont eu recours au genre dans lequel ils pensaient que le film s'inscrivait.

Trois autres problèmes ont été constatés par le jury. Le premier est celui que l'on pourrait appeler la traduction : lorsqu'il lui revient de prendre la parole, le candidat « traduit » en langage verbal les sons et les images dont il vient de prendre connaissance, en commençant par le début de la séquence et en finissant par la fin. Ce n'est pas de l'analyse.

Second problème, la psychologisation. Prêter des sentiments, des désirs et des buts aux personnages apparaît pourtant comme une opération très risquée quand on n'a pas vu le film. Il vaut mieux prendre la séquence comme un tout autonome du point de vue narratif, même si elle donne parfois l'impression criante de n'être qu'un fragment prélevé sur un récit complet. Dans le même ordre d'idées, il faut être prudent devant une séquence contenant une anachronie : décider que telle scène est un *flash-back* (ou un *flash-forward*) suppose d'assigner un présent de référence, ce qui se fait en général à partir du film entier ; il vaut mieux garder en tête que ce qu'on prend pour le présent est peut-être le passé et inversement.

Troisième problème, le peu d'ardeur mis à remettre le film dans le contexte de l'histoire de l'art. Le mot de « culture visuelle », pourtant fort à la mode depuis plusieurs années, n'a pas été prononcé, et

© www.education.gouv.fr

les candidats tendent à autonomiser ce qu'ils voient, sans le relier aux autres arts. Ce faisant, ils perdent sur deux plans. D'une part, sur celui de l'expression, puisqu'une grande partie du vocabulaire de la peinture, de la photographie, du théâtre, de la musique, de l'opéra, de l'architecture ou encore de l'art (et même des jeux vidéo), serait réutilisable ici. D'autre part sur le plan de la richesse de l'analyse, puisqu'en général les extraits projetés mettent en scène des décalages d'époque et de culture, par exemple *L'Enfant sauvage* est doublement décalé, racontant il y a quarante ans une histoire se déroulant il y a deux cents ans. Sans parler des films muets projetés avec un accompagnement musical composé près d'un siècle après leur tournage.

Il faut que les candidats, paradoxalement, réapprennent tout simplement à regarder – c'est-à-dire à ne rien prendre pour argent comptant de ce qui apparaît sur l'écran. Que la caméra soit fixe ou non, qu'il y ait de la musique ou non, que l'image soit figurative ou non, rien n'est jamais évident, et si un choix artistique nous paraît banal, c'est que notre propre culture audiovisuelle nous y a accoutumés au point qu'il nous paraît indigne d'être mentionné, et *a fortiori* indigne d'être analysé. Or, il n'en est rien. Certes, ce n'est pas facile. Par exemple, on remarque plus volontiers une caractéristique plastique si elle nous semble « transgressive » ; et pour se rendre compte qu'un artiste travaille contre la norme, il faut bien connaître cette norme, souvent même l'avoir intériorisée au point de lui trouver un côté « naturel ». Mais il est possible de passer outre cette limitation, non seulement en regardant, tout au long de l'année qui précède l'épreuve, des films appartenant à quantité d'époques, de pays et de genres différents, mais aussi, répétons-le, en ne trouvant *a priori* aucun choix artistique « anodin ».

Il faut, ensuite, que les candidats s'entraînent à ne pas céder aux attraits confortables de ce qui a été appelé plus haut la « traduction », et à construire, à la place, une analyse en fonction d'une hypothèse de départ, laquelle peut prendre de multiples formes et venir de multiples horizons : un motif, une figure, un rythme, un effet ressenti, une organisation plastique, un ordre dans la succession des compositions, une logique de montage, une harmonie ou une discrépance audiovisuelle, etc. Il leur faut également éviter de découper la séquence en « matières de l'expression », ne serait-ce qu'en vertu de la propension de ce choix à favoriser l'exaspérante utilisation de l'expression « au niveau de » : « au niveau de la musique », « au niveau des bruits », « au niveau des couleurs ».

Mais, reconnaissons-le, l'épreuve telle qu'elle existe actuellement, est d'une grande difficulté. Elle mesure surtout, outre la culture générale et l'aisance lors d'une prise de parole publique du ou de la candidate, sa vitesse de conceptualisation. Cette capacité à rendre dans la minute son avis sur des images que l'on découvre à l'instant est d'ailleurs utile, n'en doutons pas, à un professeur d'arts plastiques lorsque ses élèves lui montrent, sur leur téléphone ou leur ordinateur, une séquence à propos de laquelle ils voudraient son sentiment. Mais, par-delà cette utilité somme toute marginale, l'épreuve de cinéma mesure une forme de familiarité aux images animées, charge aux candidat(e)s de rendre cette familiarité lucide, critique et informée.

Bilan statistique

– la moyenne de cette épreuve est de 10,63 sur 20 pour l'ensemble des candidats ;

– parmi les admis de cette année, 12 ont choisi l'option cinéma (autant que l'année dernière).

© www.education.gouv.fr

Liste des films projetés

Affreux, sales et méchants (*Brutti, sporchi e cattivi*, Ettore Scola, 1976)
À tombeau ouvert (*Bringing Out the Dead*, Martin Scorsese, 1999)
Cléo de 5 à 7 (Agnès Varda 1962)
Cléopâtre (*Cleopatra*, Joseph L. Mankiewicz, 1963)
Dames (Ray Enright et Busby Berkeley, 1934)
Faces (John Cassavetes, 1968)
Falbalas (Jacques Becker 1945)
Farrebique (Georges Rouquier, 1947)
Hana-Bi (Takeshi Kitano, 1997)
Happy Together (Wong Kar-Wai, 1997)
L'enfant sauvage (François Truffaut, 1970)
La Garce (*Beyond the Forest*, King Vidor 1949)
La glace à trois faces (Jean Epstein, 1927)
La Grande Bellezza (Paolo Sorrentino 2013)
Le nouveau monde (Terence Malick, 2005)
Le Plaisir (Max Ophuls, 1952)
Les 39 marches (*The 39 Steps*, Alfred Hitchcock, 1939)
Les yeux sans visage (Georges Franju, 1959)
Madame Bovary (Vincente Minnelli 1949)
Pat Garrett et Billy le Kid (*Pat Garrett and Billy The Kid,* Sam Peckinpah, 1973)
Ring (*Ringu*, Hideo Nakata, 1998)
Selon la loi (Po Zakonu, Lev Koulechov, 1926)
The Silent House (*La Casa Muda*, Gustavo Hernandez, 2010)
Umberto D (Vittorio De Sica, 1952)

Bibliographie indicative

7 livres de base

Amiel Vincent, *Esthétique du montage*, Armand Colin, 2005
Aumont Jacques & Marie Michel, *L'Analyse des films*, Nathan, Paris 1988 (3e éd. en 2014)
Bordwell David & Thompson Kristin, *L'Art du film. Une introduction*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles 2000
Casetti Francesco, *Les Théories du cinéma de 1945 à nos jours*, Nathan, 1999
Jost François & André Gaudreault, *Le Récit cinématographique*, Nathan, 1990
Jullier Laurent, *Analyser un film : de l'émotion à l'interprétation*, Flammarion (Champs), 2012
Leutrat Jean-Louis, *Le Cinéma en perspective : une histoire*, Armand Colin, 2008

© www.education.gouv.fr

7 livres pour explorer plus avant certains points

Aumont Jacques, *L'Image*, 2e éd., Armand Colin, 2011
Menegaldo Gilles et Campan, Véronique (dir.), *Du maniérisme au cinéma*, Editions de la Licorne, 2003
Moine Raphaëlle, *Les Genres du cinéma*, 2e éd., Armand Colin, 2008
Nacache Jacqueline (dir.), *L'Analyse de film en question*, Paris, L'Harmattan, 2006
Odin Roger, *Les Espaces de communications. Introduction à la sémiopragmatique,* PUG (Presses Universitaires de Grenoble) 2011
Pinel Vincent, *Vocabulaire technique du cinéma*, 2e éd., Armand Colin, 2008
Soulez Guillaume, *Quand le film nous parle*, PUF, 2012

Webographie indicative

Articles à lire dans des revues en ligne :

1895 (http://1895.revues.org/)
Cadrage (http://www.cadrage.net/)
CiNéMAS (http://www.revue-cinemas.info/index.php?page=index)
Kinéphanos (http://www.kinephanos.ca/)
Mise Au Point (http://map.revues.org/).

En anglais

Deux excellents sites d'apprentissage des bases du « langage » cinématographique sur le web : le *Film Language Glossary* de Columbia University, et le *Film Analysis Guide* de Yale University.

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ENTRETIEN SANS PRÉPARATION : PHOTOGRAPHIE

Membres du jury :

Muriel COUTEAU, Michelle DEBAT, Danièle MÉAUX

Rapport établi par Danièle MÉAUX

Bilan chiffré de la session 2014

Dans le cadre de cette session, vingt-cinq candidats admissibles ont choisi l'option « Photographie » et ceux-ci se sont effectivement présentés. Le nombre de candidats passant cette option est à peu près stable par rapport à l'année dernière.

Les notes obtenues s'échelonnent entre 2/20 et 19/20, avec une moyenne générale de 10,48.

L'ensemble des notes des candidats se répartissent globalement sur toute l'échelle des notes – avec 12 notes en dessous de la moyenne et 13 notes au-dessus.

Notes	02	03	04	06	07	08	09	11	13	14	15	16	17	19
Nombre de candidats	1	1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	1	1	2

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve est publique ; le public, quand il y en a, est le plus souvent constitué de candidats.

Chaque candidat est reçu par un jury (composé de trois personnes) qui lui propose de tirer au sort un numéro de sujet. Chaque sujet est constitué de deux reproductions d'images photographiques qui se trouvent projetées sur un écran, accompagnées de leurs légendes. Les œuvres soumises au candidat peuvent être issues de toute l'histoire de la photographie, de ses débuts à la période la plus contemporaine ; les auteurs des images sont susceptibles d'être des photographes connus ou encore de simples anonymes.

Après avoir pris connaissance du sujet (couple d'images proposé), le candidat dispose de deux minutes pour réfléchir : il peut à ce moment-là rédiger quelques notes rapides avant de prendre la parole. Il doit ensuite – pendant dix minutes – développer une analyse des images qui lui sont proposées et dégager une problématique qui se trouve induite par leur rapprochement. L'exposé doit être étayé de références artistiques et théoriques. La prise de parole du candidat est suivie d'un entretien avec les trois membres du jury. Cette seconde phase de l'épreuve permet d'approfondir l'analyse des images et le questionnement abordé ; l'entretien peut – le cas échéant – s'écarter des vues proposées pour

© www.education.gouv.fr

aborder d'autres pans de l'histoire ou de la théorie de la photographie. L'ensemble de l'épreuve ne peut excéder une demi-heure.

Remarques sur l'épreuve

Le jury est conscient de la difficulté que représente un entretien sans préparation ; il est important de préciser que la non-connaissance préalable des images tirées au sort ne représente en aucun cas un handicap puisque la réussite tient surtout à l'observation attentive des images proposées, à la connaissance des grandes phases de l'évolution des pratiques de la photographie et à l'aptitude à la problématisation. Sans doute faut-il pour réussir cette épreuve s'être suffisamment exercé à analyser attentivement des travaux photographiques et à savoir en dégager les enjeux esthétiques. C'est en effet, dans le courant de l'épreuve, une description précise des images qui doit permettre peu à peu au candidat de faire émerger une problématique. Celle-ci ne doit pas être plaquée dans la hâte, mais découler véritablement de l'observation minutieuse des images et de leur mise en relation. Trop de précipitation dans la formulation d'une problématique nuit parfois à sa justesse ; c'est l'analyse sensible et rigoureuse des deux images qui doit amener le candidat à formuler une réflexion adaptée au sujet. Les photographies proposées à l'analyse doivent être abordées respectivement et/ou comparativement dans leur forme, leur potentiel sémantique, en relation avec le contexte historique pour qu'émerge un questionnement pertinent. Le jury porte toute son attention à la précision de l'analyse plastique, à la qualité de la problématisation, à la clarté de la présentation orale et à la richesse et la pertinence des connaissances historiques et théoriques mobilisées.

L'analyse plastique

L'appréhension des documents suppose un vocabulaire adapté au médium photographique : les formats utilisés, les angles de prise de vue, l'usage de certains dispositifs d'éclairage, de la mise au point, les notions de champ et de hors-champ, de cadrage par exemple, sont autant d'options esthétiques qui permettent de caractériser l'intention de l'auteur et les enjeux plastiques d'une photographie. À cette fin, un entraînement à l'analyse d'image photographique est nécessaire et une expérience pratique du médium peut aider le candidat à repérer les dispositifs de prise de vue.

L'analyse ne consiste pas en l'énumération des éléments visibles sur la photographie, mais tient davantage à la saisie d'une organisation visuelle pertinente qui prendra en compte des équilibres, une composition, un rythme, etc. Il s'agit de montrer comment l'organisation formelle est signifiante. Le jury s'étonne souvent du manque de rigueur dans le vocabulaire plastique utilisé. La mise en évidence des caractéristiques formelles des images doit permettre de dégager leur sens possible, dans un contexte historique et esthétique déterminé. Ne prendre en compte que les aspects formels sans s'interroger sur les possibles significations de l'image ou se livrer à une interprétation de l'image indépendamment de sa forme sont des erreurs à ne pas commettre. Il est nécessaire de rester au plus près de la réalité des œuvres proposés tout au long de l'épreuve afin que les interprétations effectuées et les questionnements induits soient adaptés.

La problématisation

La mise en relation des deux images doit faire émerger un véritable questionnement. Cette problématique doit tout à la fois prendre en compte la singularité des images proposées et donner sens à leur

© www.education.gouv.fr

confrontation. La portée éventuellement plus vaste de la réflexion ainsi amorcée gagne à être mise en évidence.

La problématique dégagée peut être très variable : elle peut être d'ordre thématique (le statut de l'objet ou le traitement du visage), d'ordre générique (la notion de paysage), esthétique (notions d'ordre et de désordre, de temporalité, de mise en scène), plastique (sculpture et photographie, intervention sur l'image), sociologique (corps et environnement, regard porté sur le territoire, questions bioéthiques). Chaque candidat, en fonction des outils théoriques dont il dispose, de ses connaissances en histoire de l'art et de la photographie, de sa qualité d'observation, peut mettre en valeur les points de jonction existants entre les deux images.

Il est important de prendre le temps d'élaborer un questionnement, de dégager une ou plusieurs hypothèses à partir de l'observation précise et sensible des documents. Trop de candidats pêchent par un excès de précipitation. Plus que la délivrance « d'un prêt-à-penser », le jury apprécie d'entendre le candidat construire progressivement sa pensée.

Le questionnement peut ensuite être élargi par des relations établies avec d'autres travaux photographiques, mais aussi avec d'autres œuvres d'art – qu'elles soient ou non contemporaines des photographies proposées. Les passerelles effectuées peuvent concerner la littérature, le cinéma ou les sciences sociales.

Les connaissances théoriques

Savoir replacer l'image dans son contexte est indispensable pour en dégager les enjeux. Les connaissances en histoire de la photographie s'avèrent souvent trop rudimentaires. Il ne s'agit pas de faire état de connaissances factuelles, mais de resituer les photographies dans le contexte esthétique qui a vu leur émergence. Une vue des années trente ne peut être appréhendée comme si elle avait été produite au début du vingt-et-unième siècle. Certains candidats n'en sont pas suffisamment conscients. Le jury a constaté chez certains une méconnaissance des grands courants de la photographie des XIX^{e} et XX^{e} siècles.

Par ailleurs, une relative culture dans le domaine de l'esthétique de la photographie est indispensable. Comme les précédentes années, le jury a observé chez quelques candidats la quasi absence de référence à des ouvrages théoriques. La bibliographie ici conseillée peut servir d'appui à une préparation plus sérieuse de l'épreuve. Le champ historique embrassé est large et un certain nombre de repères chronologiques sont nécessaires concernant les grands courants photographiques, mais aussi la simple évolution des techniques de prise de vue. Le recours à des concepts clairement définis peut permettre d'approfondir les analyses et d'enrichir le propos. Le jury apprécie que le candidat tisse des liens avec d'autres œuvres du même photographe ou du même courant et, dans tous les cas, avec l'histoire de la photographie. De manière plus large, il est bon que le candidat témoigne d'une ouverture d'esprit et d'une culture générale.

La présentation orale

Il est apprécié que l'analyse se déploie selon une certaine progressivité et manifeste une autonomie de pensée. Le cheminement suivi doit rendre perceptible le passage de l'observation sensible à une forme d'intelligibilité.

© www.education.gouv.fr

Il est également bienvenu que les candidats manifestent une capacité d'écoute à l'égard des suggestions qui peuvent émaner du jury. Les questions formulées visent la plupart du temps à amener le candidat à développer et valoriser davantage des intuitions, ou encore à le ramener vers certaines questions essentielles. L'aptitude à écouter et à comprendre les pistes éventuellement suggérées est donc toujours appréciée. La seconde partie de l'épreuve est un dialogue.

Enfin, les candidats ne doivent pas oublier qu'ils passent un concours qui les amènera à enseigner. La clarté et la précision de l'expression orale sont essentielles. Le dynamisme et l'aptitude à l'échange sont également les bienvenus.

Quelques exemples de sujets proposés en 2014 :

– Alexander GRONSKY, *Movye Mytishchi,* 2010 / Henri CARTIER-BRESSON, *Bords de Marne*,1938.
– Lynne COHEN, *Untitled*, C-Print, 2007 / Candida HOFER, *Natural History Museum London*, 1990.
– Jan DIBBETS, *Sectio Aurea. Serie D*, 2007 / Hiroshi SUGIMOTO, *Seascape series,* 1996.
– Robert ADAMS, *Colorado Spring*, 1969 / Ansel ADAMS, *Canyon de Chelly*, 1947
– Man RAY, *L'échiquier surréaliste*, 1934 / Andy WARHOL, *Ethel Scull*, 1963.
– William KLEIN, *Paris*, 1968 / Beat STREULI, *Sidney*, 2002.
– Laszló MOHOLY-NAGY, photogramme, 1922-26 / Michel SEMENIAKO, *Ivry-sur-Seine*, 1998.
– Maurice TABARD (1897-1984), *Portrait de Roger Parry*, 1928 / Patrick TOSANI, *P.T.D*, série *Têtes*, 1992.
– BRASSAI (1899 -1984), *Sculptures involontaires*, 1933 / Cindy SHERMAN, *Untitled #235,* 1987-1990
– Emeric LHUISSET, *Théâtre de guerre,* photographie avec un groupe de guérilla Kurde Iranien,Irak, 2011-2012 / Roger FENTON, *Le Zouave blessé,* Crimée,1855.
– Hippolyte BAYARD, *Autoportrait en noyé,* 1840 / Joan FONTCUBERTA, *Fauna,* 1989.

Bibliographie indicative

- BAJAC Quentin, *L'image révélée - L'invention de la photographie*, Paris, Gallimard, 2001.
- BAJAC Quentin, *Après la photographie : De l'argentique à la révolution numérique*, Paris, Gallimard, 2010.
- BAQUÉ Dominique, *La Photographie plasticienne - un art paradoxal* -, Paris, Regard, 1998.
- BAQUÉ Dominique, *Photographie plasticienne, l'extrême contemporain*, Paris, Regard, 2004.
- BARTHES Roland, *La Chambre claire*, Paris, Cahiers du Cinéma / Gallimard / Le Seuil, 1980.
- BENJAMIN Walter, « Petite histoire de la photographie » dans *L'Homme, le langage, la culture*, Paris, Denoël-Gonthier, 1971.
- BOURDIEU Pierre, *Un Art moyen - Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Minuit, 1965.
- DAMISCH Hubert, *La Dénivelée*, Paris, Seuil, 2001.
- DE CHASSEY Éric, *Platitudes : une histoire de la photographie plate*, Paris, Gallimard, 2006.
- DELPIRE Robert et FRIZOT Michel, *Histoire de voir* (3 volumes), Paris, Centre national de la Photographie, 1989
- DUBOIS Philippe, *L'Acte photographique et autres essais*, Paris, Nathan-Université, 1990.
- FOZZA Jean-Claude, GARRAT Anne-Marie, PARFAIT Françoise, *Petite fabrique de l'image*,

© www.education.gouv.fr

Paris, Magnard, 2003.
- FREUND Gisèle, *Photographie et société*, Paris, Seuil, 1974.
- FRIED Michael, *Contre la théâtralité : du minimalisme à la photographie contemporaine*, Paris Gallimard, 2007.
- FRIED Michael, *Pourquoi la photographie a aujourd'hui forcé l'art ?,* Paris, Hazan, 2013.
- FRIZOT Michel et *alii, Nouvelle Histoire de la photographie*, Paris, Adam Biro/Bordas, 1994.
- GATTINONI Christian, et VIGOUROUX Yannick, *La Photographie contemporaine*, Paris, Scala, 2009.
- KRAUSS Rosalind, *Le Photographique - pour une théorie des écarts*, Paris, Macula, 1990.
- LEMAGNY Jean-Claude, ROUILLÉ André, *Histoire de la photographie*, Paris, Bordas, 1993.
- LUGON Olivier, *Le Style documentaire. D'August Sander à Walker Evans, 1920-1945*, Paris, Macula, 2001.
- POIVERT Michel, *La Photographie contemporaine*, Paris, Flammarion, 2002.
- PUJADE Robert, A*rt et Photographie, la critique et la crise*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- RANCIÈRE Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique, 2008.
- SCHAEFFER Jean-Marie, *L'Image précaire,* Paris, Seuil, 1987.
- SONTAG Susan, *La Photographie*, Paris, Seuil, 1979.
- SOULAGES François, *Esthétique de la photographie. La perte et le reste*, Paris, Nathan, 1998.
- TISSERON Serge, *Le Mystère de la chambre claire*, Paris, Flammarion, 1999.

Revues et collections spécialisées

- *Les Carnets du bal*
- *Études photographiques*
- *Photographies*
- *La Recherche photographique*
- *Les Cahiers de la photographie*
- *Art Press* (plusieurs numéros spéciaux sur la photographie)
- *Qu'est-ce que la photographie aujourd'hui ?* (Numéro spécial de *Beaux-Arts Magazine)*
- Collection Photo Poche (Nathan)
- Collection 55 (Phaïdon)
- 3 DVD « Contacts » (Arte vidéo)

Sites internet

http://www.paris-art.com/
http://www.photographie.com
http://www.lacritique.org
http://www.purpose.fr
http://etudesphotographiques.revues.org/

© www.education.gouv.fr

RAPPORT SUR L'ENTRETIEN SANS PRÉPARATION : THÉÂTRE

Membres du jury :

Nathalie GAUTHARD, Christiane PAGE

Le candidat est reçu par un jury de deux membres et l'épreuve se déroule en plusieurs temps ; elle dure trente minutes.

– Le candidat tire au sort une captation vidéographique d'un spectacle contemporain (années 2000) toutes choisies pour leur intérêt du point de vue des arts plastiques. Pour la session 2014 les séquences étaient les suivantes :

- une séquence de *Tragedia Endogonidia,* épisode 2, mis en scène par Roméo Castellucci, plasticien metteur en scène (traitement de l'espace, des objets) ;
- une séquence de *Pinocchio* d'après Collodi, écrit et mis en scène par Joël Pommerat (rapports marionnettes/jeu d'acteurs, masques de maquillage, traitement de l'espace) ;
- une séquence de *Semianyki* (La famille) Théâtre du Licedei de Saint Petersbourg (question du clown, maquillage, théâtre d'objets).

– Le candidat visionne une séquence de quatre minutes.

– Il dispose d'un temps très court de concentration pour rassembler ses idées.

– Il présente son analyse de la séquence visionnée pendant dix minutes en s'appuyant sur ses connaissances théoriques et sur son expérience de spectateur des différentes composantes du spectacle (texte, mise en scène, jeu d'acteur, scénographie, espace, son, rythme, plasticité). Il s'agit de repérer les questions théâtrales traitées dans la séquence proposée et notamment d'être capable de situer le spectacle et la démarche de l'artiste dans le contexte contemporain en tenant compte de la question de la réception par le spectateur.

– Le temps qui reste est dédié aux questions et à la discussion avec le jury pour permettre aux membres du jury de demander au candidat des précisions sur certains points ou d'élargir son analyse en approfondissant les perspectives présentées. Cet entretien aide à vérifier et préciser les connaissances théoriques et culturelles du champ théâtral et les capacités d'analyse du langage scénique du candidat.

Les entretien sont ouverts au public, il y avait cette année quelques personnes à y assister.

En juin 2014, trois candidats se sont présentés à cette épreuve.

© www.education.gouv.fr

Attente du jury

Comme il s'agit de spectacle vivant, le jury attend des candidats qu'ils s'appuient, en plus de leurs connaissances théoriques, sur leur mémoire de spectateurs. Tout en témoignant de leur connaissance de la création contemporaine et de la littérature sur le sujet, il s'agit pour eux de pouvoir défendre un point de vue personnel sur l'actualité de la création théâtrale en lien avec le champ des arts plastiques.

De plus, pour saisir les mouvements de la création contemporaine, il faut pouvoir la situer globalement dans l'histoire des formes théâtrales et avoir une vue d'ensemble de l'évolution des pratiques, des dramaturgies et de la scénographie du théâtre occidental contemporain. Une pratique de spectateur est indispensable.

Le jury met en garde les candidats ou les candidates sur le fait que l'analyse d'un extrait de spectacle n'exclut nullement la prise en compte d'autres expériences de spectateur et que des compétences théoriques ou historiques permettant de mieux situer ou évaluer la singularité des pratiques scéniques, d'où la bibliographie indicative à la fin du présent rapport.

Voici quelques remarques relatives à une des œuvres proposées : *Pinocchio*, écrit et mis en scène par Joël Pommerat. Le spectacle pose la question du jeu de l'acteur et de la marionnette. Aborder la question de la place que prend la marionnette, l'objet ou la forme animée, dans le théâtre aujourd'hui, suppose de pouvoir replacer l'évolution de cet art dans le contexte culturel et artistique en mouvement depuis le début du XX^{e} siècle afin de pouvoir l'aborder dans sa spécificité.

Depuis un siècle environ, le théâtre de marionnettes s'est progressivement adressé à un public plus large que celui du monde enfantin. Parallèlement, le support « marionnette » s'est élargi aux poupées, mannequins, figures ou objets divers, papiers, mousse, etc., qui deviennent un terrain de projection pour l'imaginaire du spectateur. Les recherches conduites dans d'autres domaines comme les arts plastiques, l'architecture, les sciences sociales, mais aussi les évolutions technologiques, ont participé à cette évolution (R. Pasqua[5] souligne l'importance de mouvements nouveaux comme ceux développés au début du siècle avec le Bauhaus). Ainsi, ce nouveau théâtre qui continue à s'appeler théâtre de marionnettes, de poupées, figures de l'humain, trouve dans sa rencontre avec les autres arts et ses recherches sur le langage, une liberté créatrice qui met au défi les règles encore vivaces héritées de l'âge classique. Les différents supports ne cultivent plus la ressemblance au premier degré avec l'être humain, mais créent une forme de similitude productrice de liberté poétique, qui pour Foucault, faisait partie du mode de pensée pré-classique. « Figure autonome, la similitude n'avait pas à avouer de quelles pièces et morceaux elle était faite secrètement ; elle pouvait rendre compte par des pouvoirs qui lui étaient propres, de la manière dont le monde était lié à lui-même : connaître donnait accès à la ressemblance et la ressemblance permettait de connaître. » (Foucault, 1966). Plus stylisée, moins figurative aussi bien dans son apparence matérielle que dans sa manipulation et ainsi débarrassée de la part d'humanité qui risque de rendre trivial le personnage en le cantonnant dans un discours psychologisant, la marionnette devient un signe clair et maîtrisé, sans pour autant annihiler sa fonction poétique qui permet au spectateur d'accéder à l'expérience esthétique.

[5] Avant propos du n°65-66 d'*Alternatives Théâtrales*.

© www.education.gouv.fr

Un autre aspect important des recherches dans le domaine du Théâtre de marionnettes ou théâtre d'objets, concerne les techniques de manipulation inséparables d'une réflexion sur les partis pris esthétiques et sur la conception de ce que peut être le théâtre aujourd'hui. Le rejet du naturalisme ainsi que le questionnement de la notion de personnage et de celle du jeu d'acteur ont rejailli sur le mode de représentation du théâtre de marionnettes. Dans ce domaine, les rencontres avec d'autres cultures (notamment orientales, mais aussi avec le théâtre de marionnettes de l'Europe de l'Est) ainsi que le développement des nouvelles technologies ont contribué à développer les interrogations sur les codes et conventions spécifiques à cette pratique artistique et sont devenus un fer de lance de la recherche théâtrale. « Ainsi, le théâtre de marionnettes contemporain apparaît-il comme un champ de tensions simultanées entre différents plans d'existence, différents modes figuratifs, différents registres de la présence scénique : ombres marottes, projections, marionnettes à fils, à tiges et à gaine, acteurs, objets extraits de la vie quotidienne, sculptures cinétiques, assemblages éphémères, animaux vivants ou morts, images vidéo ou générées par ordinateur composent le personnel hétéroclite de ces distributions, ajoutant à la caractérisation dramaturgique du personnage les spécificités apportées par l'élaboration plastique de la figure[6] ». Désormais, la confrontation des univers animés et inanimés participe à l'élaboration de nouvelles représentations du monde.

Depuis les dernières décennies du XX^{e} siècle, ces recherches ont intégré la réflexion sur les écritures contemporaines. La rencontre des marionnettes avec les textes se fait aussi bien avec des textes non dramatiques qu'avec des textes de théâtre. L'acteur est alors, soit remplacé par une marionnette, un objet, un élément qui de par sa présence dédoublée fait surgir un discours différent, inédit, soit il a comme partenaire un personnage marionnette, ce qui est le cas pour le spectacle écrit et mis en scène par Joël Pommerat.

La marionnette implique une modification du projet dramaturgique aussi bien dans le cas d'un texte non dramatique que d'un texte théâtral. Ce travail crée une distance avec le contenu du texte et focalise l'attention sur les rapports du texte et de la scène et corollairement sur la définition de la mise en scène et l'activité du spectateur. Le choix de Pommerat est de jouer avec cette distance.

Nous avons dans les quatre première minutes de cette mise en scène, le travail conjugué d'un acteur qui adopte un jeu minimaliste (le père), d'un pantin (Pinocchio) et de son manipulateur resté dans l'ombre, puis d'une actrice remplaçant le pantin (masque de maquillage non réaliste) et d'un narrateur (torse nu, masque de maquillage non réaliste, crâne rasé). Ces deux acteurs portant un masque de maquillage apparaissent davantage comme des pantins que comme la représentation de personnages humains. Ce traitement permet de d'aborder la réalité par les voies de l'imaginaire et de la poésie en même temps qu'il ouvre la voie à un jeu non conventionnel, outré, burlesque.

Pour ce qui concerne le traitement de l'espace, non réaliste, il est intéressant de noter la fonction du noir : la salle est plongée dans un noir total, puis l'espace est éclairé de manière fragmentaire, apparaît morcelé et permet, grâce aux jeux d'ombres et de lumières de mettre en valeur les personnages. Des images « flash » se succèdent.

L'apport de la vidéo (permettant de visualiser le monde imaginaire du père), les bruitages et la voix *off* du pantin lorsque le père le sculpte.

[6] Plassard,, « L'auteur, la marionnette et le veau à deux têtes », *Alternatives Théâtrales* n° 72, p. 10-16.

© www.education.gouv.fr

Bibliographie indicative (et non limitative) pour les études théâtrales

Cette bibliographie est indicative, donc partielle. Elle ne propose pas de textes de théâtre, mais des écrits sur le théâtre : études, ouvrages théoriques ou historiques, témoignages de praticiens.

Ouvrages généraux

Aristote, *La Poétique*
Artaud, A., *Le Théâtre et son double*
Biet, C. et Triau, C., *Qu'est-ce que le théâtre ?*
Brecht, B., *Petit Organon pour le théâtre*
Diderot, D., *Le Paradoxe du comédien*
Dort, B., *La Représentation émancipée*
Moindrot, I., *La Représentation d'opéra. Poétique et dramaturgie*
Naugrette, C., *L'Esthétique théâtrale*,
Naugrette, F., *Le Plaisir du spectateur de théâtre*
Pavis, P., *Le Théâtre au croisement des cultures*,
Plassard, D., *L'Acteur en effigie, Figures de l'homme artificiel dans le théâtre des avant-gardes historiques (Allemagne, France, Italie*)
Roubine, J.-J., *Introduction aux grandes théories du théâtre*,
Rykner A., *Les Mots du théâtre*
Sonrel, P, *Traité de scénographie*
Surgers, A., *Scénographies du théâtre occidental*

Ouvrages d'artistes

Kantor, T., *Le Théâtre de la mort*
Kokkos, Y., *Le Scénographe et le héron*
Lessing, Gotthold Ephraim, *Dramaturgie de Hambourg* [1767-1769],
Meyerhold, V., *Ecrits sur le théâtre*
Nietzsche, F., *La Naissance de la tragédie*
Novarina V*., Lumières du corps*
Régy C*., L'Ordre des morts*
Stanislavski, C., *La Formation de l'acteur*,
Vitez, A., *Le Théâtre des idées*

Dictionnaires

Corvin, M. (direction), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde*
Patrice Pavis, *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*
Sarrazac, J.-P. (direction), *Lexique du drame moderne et contemporain*
Collectif, *Encyclopédie mondiale des arts de la marionnette*

© www.education.gouv.fr