MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE
Liberté
Égalité
Fraternité

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES INTERNE ET CAER-CAPES INTERNE

Section : Arts plastiques

Rapport de jury présenté par :

Jean-Pierre MARQUET
Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional,
Président du jury.

© https://www.devenirenseignant.gouv.fr

SOMMAIRE

CADRE RÉGLEMENTAIRE
COMPOSITION DU JURY
DONNEES STATISTIQUES DE LA SESSION 2026

1. **ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ**

I. LE DOSSIER RAEP
- **A. Éviter les hors sujets et les dossiers dits hors normes**
- **B. Assurer la mise en forme du dossier**
- **C. Maîtriser la langue**
- **D. Réflexion sur l'usage de l'Intelligence artificielle (IA)**

II. LE PARCOURS PROFESSIONNEL
- **A. Présenter un parcours professionnel**
- **B. Rendre compte de responsabilités éducatives**

III. LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE
- **A. Problématiser : engager les élèves dans des questionnements**
- **B. Expliciter les apprentissages de l'élève**
- **C. Définir l'évaluation et le rôle essentiel du champ référentiel**

IV. L'ANALYSE CRITIQUE
- **A. Elargir l'expérience vécue par une démarche réflexive et distanciée**
- **B. Témoigner du projet : les annexes**

ÉPREUVE D'ADMISSION

I. LA PRÉPARATION DE LA SOUTENANCE
- **A. Analyser et articuler les éléments du dossier**
- **B. Penser la transposition didactique en vue des objectifs d'apprentissage**
- **C. S'appuyer sur une culture artistique**
- **D. Rendre explicite la situation pédagogique envisagée**

II. LA PRESTATION ORALE
- **A. Communiquer à l'oral un projet d'enseignement**
- **B. Témoigner de connaissances didactiques et artistiques**
- **C. Faire preuve d'écoute, de recul, de réactivité**
- **D. Quelques exemples qui ont retenu l'attention des jurys**
- **E. Propositions d'analyse de dossier**

ANNEXES

CADRE RÉGLEMENTAIRE
Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré - JORF n° 0025 du 29 janvier 2021.

A- Épreuve d'admissibilité (coefficient 1).

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

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

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

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

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

À son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnables, qui ne sauraient excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur.
L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée parle chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;

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

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

B- Épreuve d'admission (coefficient 2).

Épreuve professionnelle.

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

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

- des documents visuels : reproduction d'œuvres empruntées aussi bien au patrimoine qu'à la production contemporaine dans les domaines des arts plastiques, de l'architecture, de la photographie, des techniques artistiques mises en œuvre dans ces divers domaines ;
- des documents textuels : textes esthétiques ou théoriques sur l'art, textes d'histoire de l'art, écrits d'artistes, critiques et commentaires, textes pédagogiques, extraits de programmes, textes relatifs aux technologies artistiques ;
- une demande d'exploitation précise formulée par le jury pour orienter la prestation du candidatet la situer dans un cadre pédagogique déterminé.

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

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

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

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

COMPOSITION DU JURY

Monsieur **Jean-Pierre MARQUET**,
Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
Président
Madame **Elsa MAHIEU-DEHAYNIN**
Inspectrice d'Académie – Inspectrice Pédagogique Régionale
Vice-Présidente
Monsieur Jean-Christophe DRENO,
Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
Vice-Président

Nombre de jury à l'épreuve d'admissibilité (évaluation du dossier RAEP) : **24**
Nombre de jury à l'épreuve d'admission (évaluation de l'épreuve orale) : **22**

DONNEES STATISTIQUES DE LA SESSION 2026
Les statistiques concernent les chiffres-clés du concours : nombre de membres de jury, de candidats inscrits, convoqués, présents aux différentes épreuves, admissibles et reçus par rapport au nombre de postes, les notes obtenues par le premier et dernier admissible, la meilleure note obtenue et la note la plus basse à l'oral, le premier et le dernier admis.

PUBLIC (EBI)	2026	PRIVE (EBH)	2026
Nombre de poste	**38**	**Nombre de poste**	**37**
ADMISIBILITE			
Nombre de candidats inscrits	244	Nombre de candidats inscrits	130
Nombre de dossiers RAEP évalués	167	Nombre de dossiers RAEP évalués	102
Moyenne à l'épreuve d'admissibilité	9.13	Moyenne à l'épreuve d'admissibilité	10,55
Moyenne des admissibles (RAEP)	12.31	Moyenne des admissibles (RAEP)	12,07
Note la plus haute admissibilité	19	Note la plus haute admissibilité	20
Note la plus basse admissibilité	02	Note la plus basse admissibilité	04
Barre d'admissibilité	09	Barre d'admissibilité	08
Nombre admissible	**81**	**Nombre admissible**	**75**
ADMISSION			
Nombre présents	76	Nombre présents	72
Moyenne des présents	10,39	Moyenne des présents	10.25
Moyenne des admis	13,58	Moyenne des admis	13
Note la plus haute des présents	**20**	**Note la plus haute des présents**	**18**
Note la plus basse des présents	02	Note la plus basse des présents	03

Note la plus haute des admis	20	Note la plus haute des admis	18
Note la plus basse des admis	10	Note la plus basse des admis	08
Nombre d'admis	**38**	**Nombre d'admis**	**37**

REMARQUES DE LA PRÉSIDENCE DU JURY

La présidence félicite les candidats admis lors de cette session 2026. La réussite au concours témoigne de la qualité des prestations présentées et de la capacité des candidats à mobiliser leurs connaissances, leur expérience professionnelle et leur réflexion didactique et pédagogique au regard des attendus des deux épreuves. Comme les années précédentes, le jury souhaite souligner que la lecture attentive des rapports antérieurs, ainsi que la prise en compte effective des remarques, pistes et conseils qui y sont formulés, constituent des leviers importants de préparation et de réussite. Les connaissances précises des attendus du concours, comme leur traduction concrète dans les dossiers RAEP et lors de l'épreuve orale, ont permis cette année encore de distinguer les prestations les plus abouties.

Comme pour les sessions précédentes, ce rapport dresse le bilan des épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES interne et du CAER pour l'enseignement des arts plastiques. Il s'appuie sur l'analyse croisée des dossiers présentés et des prestations orales des candidats. Les observations qui suivent visent à permettre aux futurs candidats de mieux comprendre les enjeux des deux épreuves et d'identifier les compétences professionnelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques attendues d'un professeur d'arts plastiques. Les candidats sont invités à s'appuyer sur les données et observations proposées dans ce rapport, sur les textes officiels définissant les épreuves du concours et sur ceux qui régissent l'exercice du métier d'enseignant. Le jury porte une attention particulière à la maîtrise des connaissances dans le champ élargi des arts plastiques, à leur actualisation, à leur transposition en situations d'apprentissage et à la capacité à penser les conditions concrètes de leur mise en œuvre. Cette maîtrise doit également s'accompagner d'une compréhension étayée des enjeux actuels du système éducatif et du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'enseignement.

Les constats présentés dans ce rapport s'appuient sur des situations concrètes et sur l'analyse des atouts comme des fragilités rencontrés dans les prestations de cette session. Ils ont pour ambition de préciser les attendus du concours sans les réduire à des recettes ou à des modèles à reproduire. Chaque candidat doit être en mesure de construire une réponse personnelle, fondée sur une expérience réelle, une culture disciplinaire solide et une réflexion professionnelle suffisamment étayée. La bibliographie et la sitographie proposées en annexe demeurent nécessairement sélectives. Elles témoignent néanmoins de la richesse et de la diversité des ressources susceptibles d'accompagner la construction d'une culture professionnelle. Celle-ci suppose une actualisation régulière des connaissances, par la fréquentation de textes de didactique et de pédagogie, par l'observation des pratiques d'enseignement, mais aussi par une confrontation constante aux pratiques artistiques contemporaines et aux œuvres significatives de l'histoire de l'art. Cette culture ne peut être dissociée de la capacité à établir des relations pertinentes entre les œuvres, les démarches artistiques, les savoirs et les apprentissages des élèves.

Le jury porte une attention toute particulière à la précision, à la rigueur et à la justesse des savoirs disciplinaires mobilisés. Il est également sensible à la capacité des candidats à rendre ces savoirs accessibles aux élèves, à les mettre en relation avec des situations d'apprentissage et à en mesurer les effets. La maîtrise disciplinaire doit ainsi trouver son prolongement dans une véritable compétence didactique et pédagogique : savoir ce que l'on enseigne ne saurait être dissocié de la réflexion sur la manière de l'enseigner, sur les apprentissages effectivement visés et sur les conditions permettant aux élèves de les construire. Les candidats qui témoignent d'une expérience réfléchie sont ceux qui parviennent le plus aisément à articuler les données institutionnelles, les programmes, les compétences travaillées, la progressivité des apprentissages et la cohérence d'un enseignement pensé à l'échelle du cycle. Le jury attend également une compréhension précise des enjeux du cadre réglementaire et institutionnel dans lequel s'exerce le métier de professeur d'arts plastiques.

Cette réflexion sur les conditions d'enseignement doit également conduire les candidats à considérer la salle d'arts plastiques comme un véritable espace pédagogique. Cet aspect, encore trop souvent impensé dans les prestations, mérite une attention particulière. L'organisation de la salle, la disposition des tables et des espaces de travail, l'accessibilité des matériaux et des outils, les possibilités de circulation, d'exposition et de mise en commun participent directement aux situations d'apprentissage proposées aux élèves. La salle constitue également un espace de construction d'une culture disciplinaire : les affichages, les reproductions d'œuvres, les productions d'élèves, les références aux démarches artistiques ou encore les traces des séquences précédentes peuvent contribuer à faire de cet environnement un véritable support d'apprentissage. Le choix des œuvres présentées aux murs n'est toutefois pas anodin : il ne saurait relever d'un simple décor ou d'un répertoire convenu de « grands artistes ». Ces références doivent pouvoir être interrogées au regard des apprentissages, de la diversité des pratiques et des périodes, de la représentation des artistes femmes et de la pluralité des formes de la création artistique. Penser la salle d'arts plastiques, c'est ainsi penser un espace qui rend visibles les pratiques, les savoirs, les recherches et les productions des élèves et qui participe, au quotidien, à la construction de leur regard et de leur culture artistique.

La particularité du concours interne tient notamment à la construction du dossier de Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP). Cet écrit ne constitue ni un simple récit de parcours ni une dissertation théorique sur l'enseignement des arts plastiques. Il doit permettre au candidat de mettre en évidence, à partir d'une expérience professionnelle réelle et précisément contextualisée, les compétences qu'il a construites et sa capacité à analyser sa pratique. Il suppose donc des qualités rédactionnelles, de synthèse et d'analyse, mais également une réelle capacité à sélectionner les éléments les plus significatifs de son expérience et à en expliciter les enjeux.

Le jury rappelle à cet égard l'importance de la précision et de l'authenticité des situations présentées. Les travaux d'élèves, les productions, les photographies permettant de comprendre l'organisation de l'espace de travail, les verbatim d'élèves ou encore les éléments témoignant des différentes étapes d'une séquence peuvent contribuer à rendre compte de manière concrète d'une expérience d'enseignement. Ces éléments doivent toutefois être présentés avec discernement et dans le respect du cadre réglementaire. Ils prennent tout leur sens lorsqu'ils permettent d'éclairer une analyse et de rendre perceptibles les choix effectués par le candidat. La singularité d'un dossier ne réside donc pas dans la recherche d'effets ou dans une présentation artificiellement originale, mais dans la capacité à rendre lisible une expérience professionnelle personnelle, réaliste, située et analysée.

Cette exigence d'authenticité mérite d'être particulièrement soulignée dans le contexte actuel de développement des outils d'intelligence artificielle. Ceux-ci peuvent constituer des ressources utiles pour rechercher, organiser, reformuler ou questionner des informations, à condition d'être utilisés avec discernement et dans le respect des règles qui s'appliquent au concours. Ils ne sauraient toutefois se substituer au travail personnel du candidat, à son expérience professionnelle, à sa réflexion ni à sa capacité d'analyse. Un dossier RAEP doit avant tout rendre compte d'une expérience effectivement vécue et d'une pensée professionnelle personnellement construite. Les formulations génériques, les développements déconnectés des réalités de la classe ou l'introduction d'informations dont le candidat ne peut expliquer l'origine, la pertinence ou la mise en œuvre fragilisent nécessairement la crédibilité du dossier. Le jury, composé de professionnels expérimentés de l'enseignement et de l'inspection, est particulièrement attentif à la cohérence entre les expériences relatées, les choix didactiques exposés et la manière dont le candidat est capable de les expliciter et de les approfondir lors de l'entretien. L'usage d'un outil ne dispense donc jamais de la maîtrise des contenus produits ni de la responsabilité qui incombe à leur auteur.

L'épreuve orale d'admission s'appuie sur un dossier qui vise explicitement la présentation d'une situation d'enseignement en arts plastiques. Elle mobilise des qualités professionnelles qui sont au cœur de l'exercice du métier : concevoir une séquence, identifier des objectifs d'apprentissage,

choisir des situations et des supports pertinents, mobiliser une culture artistique adaptée, accompagner les élèves dans leurs démarches et penser les modalités d'évaluation. La capacité à présenter clairement ses choix et à les mettre en discussion avec le jury constitue également un élément essentiel de l'épreuve. L'entretien permet en effet au candidat de revenir sur ses propositions, de les préciser, de les nuancer, voire de les réinterroger. Il ne s'agit donc pas de défendre à tout prix une proposition initiale, mais de montrer sa capacité à analyser une situation d'enseignement et à faire évoluer sa réflexion à partir des échanges.

Malgré la tension légitime que peut susciter une prise de parole devant un jury d'experts, les candidats sont invités à aborder cette épreuve avec sincérité, disponibilité et dynamisme. Il convient notamment de ne pas chercher à deviner une réponse supposément attendue, mais de s'engager dans un échange professionnel argumenté. Le jury apprécie la capacité à écouter une question, à construire une réponse, à mobiliser ses connaissances et, lorsque cela est nécessaire, à reconnaître les limites d'une proposition pour envisager une autre possibilité. Les candidats déjà expérimentés dans le métier doivent pouvoir s'appuyer sur cette expérience sans pour autant considérer qu'elle suffit à elle seule à répondre aux exigences du concours : c'est bien la capacité à analyser et à mettre en perspective cette expérience qui permet d'en révéler la valeur professionnelle.

Le jury rappelle également l'importance, pour les candidats, de disposer d'une connaissance solide, précise et régulièrement actualisée de l'histoire de l'art et des pratiques artistiques. Cette culture artistique constitue un fondement indispensable à l'enseignement des arts plastiques et ne saurait se réduire à quelques références canoniques, souvent récurrentes dans les prestations. Le jury invite notamment les candidats à élargir leur champ de références aux artistes femmes, encore trop rarement citées ou mobilisées dans les dossiers et les présentations orales. Il ne s'agit pas de leur réserver une place particulière au seul titre de leur appartenance au genre féminin, mais de mieux connaître et reconnaître des artistes dont les œuvres, les démarches et les contributions ont parfois été minorées, invisibilisées ou insuffisamment intégrées aux récits traditionnels de l'histoire de l'art. Les candidats doivent ainsi pouvoir citer et analyser avec précision des artistes telles qu'Artemisia Gentileschi, Judith Leyster, Élisabeth Vigée Le Brun, Berthe Morisot, Mary Cassatt, Camille Claudel, Sonia Delaunay, Suzanne Valadon, Hannah Höch, Dora Maar, Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Joan Mitchell, Niki de Saint Phalle, Ana Mendieta, Eva Hesse, Yayoi Kusama, Jenny Holzer, Cindy Sherman, Kara Walker ou encore Mona Hatoum, sans que cette liste soit exhaustive. L'enjeu est moins de constituer un répertoire de noms que de développer une culture véritablement maîtrisée, permettant de situer les œuvres, d'en comprendre les contextes de production et de réception, d'en analyser les enjeux plastiques et de les mobiliser à bon escient dans une situation d'enseignement. Cette diversification des références participe pleinement à la construction, avec les élèves, d'une histoire de l'art plus riche, plus complexe et plus représentative de la diversité des pratiques artistiques.

Le jury attire enfin l'attention des futurs candidats sur la nécessité de prendre pleinement en compte les conseils formulés dans ce rapport. Certaines prestations perdent encore en efficacité parce qu'elles s'écartent des attendus de l'épreuve, notamment en cherchant une singularité formelle au détriment de la précision de l'analyse ou en mobilisant des références qui ne sont pas suffisamment maîtrisées. Si la problématisation des situations d'enseignement apparaît globalement mieux appréhendée, la question de l'évaluation demeure, pour certains candidats, insuffisamment pensée, voire absente. Or évaluer ne consiste pas seulement à attribuer une appréciation ou une note : il s'agit de penser les apprentissages visés, les indicateurs permettant de les observer et les modalités par lesquelles les élèves peuvent identifier leurs progrès. L'ensemble de ces dimensions participe pleinement à la construction d'une posture de professeur d'arts plastiques.

Pour finir, la présidence adresse ses remerciements aux membres du jury, professeurs expérimentés et inspecteurs disciplinaires, ainsi qu'aux rédacteurs de ce rapport. Elle remercie également les

personnels des établissements accueillant les épreuves orales, les différents services mobilisés et l'ensemble des personnels qui, par leur disponibilité, leur engagement et leur professionnalisme, contribuent au bon déroulement du concours et à la qualité du recrutement des futurs professeurs d'arts plastiques.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ
Partie rédigée par madame Chauvière et monsieur Cartier

Le jury souhaite souligner l'évolution positive de la présentation générale des dossiers. Les recommandations formulées dans les précédents rapports sont de mieux en mieux prises en compte et la qualité globale des dossiers de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) tend à progresser. Les observations qui suivent visent à accompagner cette dynamique et à aider les futurs candidats à poursuivre ce travail d'amélioration dans la préparation de leur dossier.

I. LE DOSSIER RAEP

A. Éviter les hors sujets, le dossier hors-normes

Points appréciés	Écueils
• Le respect du cadre institutionnel et des attendus de l'épreuve, ainsi que la bonne connaissance des programmes et du métier de professeur d'arts plastiques. • Une séquence ancrée dans les programmes, inscrite dans une progression cohérente et témoignant d'une expérience réelle d'enseignement. • Des visuels pertinents et de qualité : productions et travaux d'élèves, photographies de la salle, des accrochages ou des espaces d'affichage. Ces éléments doivent éclairer l'analyse, témoigner du contexte réel d'enseignement et respecter les règles relatives au droit à l'image et à l'anonymat.	• La confusion entre arts plastiques et arts appliqués, au regard des objectifs et des spécificités de la discipline. • Une activité principalement ludique ou récréative, sans intention pédagogique ni apprentissages clairement identifiés. • Des activités relevant de l'animation ou d'un projet artistique personnel, sans lien explicite avec les programmes et les compétences travaillées. • L'ajout d'un curriculum vitae en annexe, qui n'est pas attendu et ne se substitue pas à l'analyse du parcours professionnel.

Le dossier de Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) s'inscrit dans un cadre réglementaire précis, dont les candidats doivent prendre connaissance et s'approprier les exigences dès les premières étapes de leur préparation. Il comprend deux parties : une première partie, de deux pages dactylographiées au maximum, consacrée à la présentation des responsabilités confiées au candidat au cours de son parcours professionnel ; une seconde partie, de six pages dactylographiées au maximum, consacrée à l'analyse d'une séquence pédagogique significative. Le dossier peut être complété par des annexes, dans la limite de dix pages.

Cette année, la grande majorité des dossiers répond aux attentes institutionnelles et aux exigences du concours. Le jury souligne, parmi les prestations les plus convaincantes, la qualité de l'engagement professionnel des candidats, ainsi que la sincérité et l'authenticité de leur analyse. Ces qualités permettent de faire apparaître une expérience réellement vécue et une réflexion personnelle sur les choix opérés dans la classe.

Le jury a toutefois relevé plusieurs situations qui témoignent d'une appropriation encore insuffisante des attendus du concours et des recommandations formulées dans les rapports des sessions précédentes. Certains dossiers présentent ainsi des expériences ou des dispositifs insuffisamment ancrés dans le cadre scolaire de l'enseignement des arts plastiques, par exemple des ateliers de

nature essentiellement associative, tandis que certaines séquences privilégient une dimension ludique au détriment des apprentissages disciplinaires et de la transmission des savoirs. À l'inverse, les candidats qui ont pris le temps d'étudier les rapports antérieurs ont pu inscrire leur réflexion avec davantage de justesse dans les attendus institutionnels et faire apparaître plus clairement les compétences professionnelles mobilisées.

Le jury constate également que certains dossiers demeurent insuffisamment approfondis et que quelques candidats présentent, parfois à l'identique ou avec des modifications très limitées, un dossier déjà proposé lors d'une session précédente. Une telle reprise ne peut constituer une véritable démarche de préparation si elle ne s'accompagne pas d'une analyse renouvelée de l'expérience, d'une prise en compte des observations formulées par le jury et d'un travail d'actualisation permettant de faire évoluer la réflexion professionnelle.

Le dossier RAEP doit avant tout permettre au candidat de valoriser l'expérience professionnelle effectivement acquise dans l'enseignement des arts plastiques et de démontrer sa capacité à l'analyser. Avant toute recherche de mise en forme ou de présentation, il est donc indispensable de prendre connaissance de la note de service définissant l'épreuve et d'en intégrer précisément les attendus. La séquence choisie doit pouvoir être située dans une progression annuelle et dans un contexte d'enseignement clairement identifié. Elle doit surtout permettre de rendre visible une véritable posture d'enseignant : concevoir des situations d'apprentissage, expliciter des choix didactiques et pédagogiques, accompagner les élèves, mobiliser des références artistiques, observer les apprentissages et en penser les modalités d'évaluation.

Cet ancrage professionnel et disciplinaire doit constituer le fil conducteur des deux parties du dossier. Le candidat doit constamment être en mesure de relier son expérience, ses choix pédagogiques et les apprentissages effectivement visés. Une question essentielle peut ainsi guider toute la construction du dossier : « Quelles compétences précises du programme mes élèves sont-ils en train de construire, et comment puis-je en rendre compte ? » C'est à partir de cette interrogation que le candidat pourra dépasser le simple récit d'une activité pour faire apparaître une véritable analyse de son enseignement et de ses effets sur les apprentissages des élèves.

Une vigilance particulière doit donc être accordée à la qualité rédactionnelle du dossier, tant du point de vue de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe que de la cohérence et de la structuration du propos. Une rédaction claire et maîtrisée facilite la lecture et permet au jury d'apprécier plus précisément la réflexion et les compétences du candidat.

Le respect des normes de présentation contribue également à la lisibilité et à l'harmonisation des dossiers. La présence d'un sommaire n'étant pas attendue, elle est à éviter au regard du nombre limité de pages. Enfin, il est rappelé que le dossier doit être rédigé en noir et respecter strictement les prescriptions formelles fixées par l'institution.

B. Assurer la mise en forme du dossier

Points appréciés	Écueils
• Le respect de la forme réglementaire : page de garde, police Arial 11, présentation sobre et lisible. • Le respect des limites de pagination : 2 pages pour le parcours, 6 pages pour l'analyse et 10 pages maximum d'annexes. • Une articulation cohérente des dimensions plasticienne, théorique et culturelle. • L'usage pertinent et maîtrisé de citations d'artistes ou de références didactiques, directement utiles à l'analyse. • La présence en annexe des reproductions des œuvres citées, clairement identifiées et effectivement mobilisées dans la séquence.	• Un usage excessif de couleurs, susceptible de nuire à la sobriété et à la lisibilité du dossier. • Des dossiers trop denses ou une police réduite utilisée pour contourner les limites de pagination. • Un déséquilibre entre les différentes parties du dossier ou des annexes insuffisamment légendées. • La mention d'inspecteurs, de formateurs ou d'enseignants référents dans le seul but de crédibiliser le propos. • Le non-respect de l'anonymat des élèves, notamment dans les documents photographiques. • Des photographies de mauvaise qualité, mal cadrées ou floues, qui n'éclairent pas suffisamment les situations d'enseignement présentées.

Le dossier RAEP doit permettre au candidat de présenter son parcours et de rendre compte d'une expérience d'enseignement de manière claire, précise et structurée. Il constitue un support essentiel pour mettre en évidence les compétences professionnelles, didactiques et pédagogiques acquises au cours de son parcours.

Le jury constate toutefois que certains dossiers manquent encore de clarté, notamment en raison d'une présentation trop dense, de blocs de texte insuffisamment aérés ou d'un propos qui demeure trop général et développe des lieux communs au détriment d'une analyse personnelle et précise.

Une vigilance particulière doit donc être accordée à la qualité rédactionnelle du dossier, tant du point de vue de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe que de la cohérence et de la structuration du propos. Une rédaction claire et maîtrisée facilite la lecture et permet au jury d'apprécier plus précisément la réflexion et les compétences du candidat.

Le respect des normes de présentation contribue également à la lisibilité et à l'harmonisation des dossiers. La présence d'un sommaire n'étant pas attendue, elle est à éviter au regard du nombre limité de pages. Enfin, il est rappelé que le dossier doit être rédigé en noir et respecter strictement les prescriptions formelles fixées par l'institution.

C. Maîtriser la langue

Si la qualité rédactionnelle des dossiers apparaît globalement en progression, certaines lacunes persistent en matière d'orthographe, de syntaxe et de formulation. Le jury invite notamment les candidats à dépasser une écriture trop narrative, centrée sur la simple succession des actions, au profit d'une véritable posture d'analyse permettant d'expliciter les choix didactiques et pédagogiques.

Les outils d'intelligence artificielle peuvent, à cet égard, constituer une aide utile pour la relecture, la correction linguistique ou l'amélioration de la clarté du propos. Ils ne sauraient toutefois se substituer au travail personnel du candidat ni à sa capacité d'analyse.

La maîtrise de la langue implique également l'usage précis d'un vocabulaire spécifique à l'enseignement des arts plastiques et à la didactique de la discipline. Des notions telles que transposition didactique, étayage ou matérialité doivent être comprises et mobilisées à bon escient. L'emploi approximatif d'un terme peut en effet fragiliser la crédibilité du propos, comme lorsqu'une situation qualifiée d'in situ ne relève en réalité que d'une présentation ponctuelle, aisément transposable dans un autre espace.

Enfin, les citations d'artistes, les références théoriques ou didactiques sont appréciées lorsqu'elles sont pertinentes, maîtrisées et directement mises au service de l'analyse. Une vigilance particulière est cependant nécessaire dans l'usage de l'intelligence artificielle : le recours à des références générées ou suggérées de manière standardisée peut conduire à une normalisation du champ référentiel et à la répétition, d'un dossier à l'autre, des mêmes citations ou exemples. Le candidat doit donc veiller à construire et à maîtriser personnellement ses références, afin qu'elles témoignent d'une culture artistique et professionnelle réellement appropriée.

D. Réflexion sur l'usage de l'Intelligence artificielle (IA)

L'intelligence artificielle constitue désormais un outil couramment accessible aux candidats. Son utilisation peut présenter un intérêt, notamment pour la relecture d'un texte, la correction de certaines erreurs, l'amélioration de la syntaxe ou la vérification de la clarté d'une formulation. Son usage dans le cadre de la préparation au concours doit toutefois demeurer raisonné et ne saurait se substituer au travail personnel du candidat.

L'IA ne peut en effet rendre compte d'une expérience professionnelle réellement vécue. Elle ne connaît ni les élèves, ni le contexte particulier d'une classe, ni les interactions, les difficultés, les réussites ou les ajustements qui constituent la réalité quotidienne de l'enseignement. Elle ne peut davantage se substituer à la réflexion critique du candidat ni garantir la pertinence ou la précision des analyses artistiques et pédagogiques proposées.

Le recours à ces outils comporte également plusieurs points de vigilance :

- ne pas substituer un texte généré à l'analyse personnelle d'une expérience professionnelle réelle ;
- éviter une uniformisation des formulations et du champ référentiel, susceptible de conduire à la répétition des mêmes citations, artistes ou exemples d'un dossier à l'autre ;
- s'assurer de la compréhension et de la maîtrise de chaque terme, concept ou référence mobilisés afin d'éviter un vocabulaire simplement plaqué ;
- vérifier la fiabilité des informations, des références et des analyses proposées, qui peuvent être approximatives, inexactes ou insuffisamment approfondies ;
- conserver une écriture personnelle, capable de rendre compte d'une pratique, de choix professionnels et d'une réflexion effectivement construite.

Le jury n'attend pas un dossier parfaitement « lissé », mais une analyse claire, rigoureuse et authentique, portée par une véritable expérience professionnelle. Il cherche à percevoir la pensée d'un enseignant confronté aux réalités de sa classe, capable d'observer les élèves, d'analyser leurs

productions, d'interroger ses propres choix et d'ajuster son enseignement. L'intelligence artificielle peut constituer un outil d'accompagnement ; elle ne peut se substituer ni à l'expérience, ni à l'expertise professionnelle, ni à la réflexion personnelle qui fondent la qualité d'un dossier de RAEP.

II. LE PARCOURS PROFESSIONNEL

A. Présenter un parcours professionnel (authentique)

La première partie du dossier de RAEP ne doit pas se réduire à un curriculum vitæ ou à une présentation chronologique des diplômes, des fonctions et des postes occupés. Il s'agit de sélectionner et d'analyser les expériences les plus significatives afin de montrer comment elles ont contribué à la construction progressive d'une identité et de compétences professionnelles d'enseignant.

Le candidat est ainsi invité à repérer les étapes importantes de son parcours et à expliciter ce qu'elles ont permis de construire. Il peut notamment :

- recenser les expériences en lien avec l'enseignement et l'éducation ;
- sélectionner celles qui éclairent le plus significativement son projet professionnel ;
- identifier les connaissances, savoir-faire et compétences professionnelles acquis ;
- mettre en évidence l'évolution de sa réflexion et de ses pratiques ;
- s'interroger sur la manière dont son parcours éclaire son choix de devenir professeur d'arts plastiques.

La pratique artistique personnelle peut naturellement constituer un élément du parcours du candidat et contribuer à nourrir sa culture et sa réflexion disciplinaires. Elle ne saurait toutefois, à elle seule, légitimer une candidature à un concours de recrutement d'enseignants. C'est la capacité à mettre son expérience, ses connaissances et ses compétences au service des apprentissages des élèves qui constitue le cœur de l'exercice du métier.

Le jury encourage enfin les candidats à valoriser la singularité de leur parcours et la diversité des contextes dans lesquels ils ont exercé. Une expérience en éducation prioritaire, en lycée, en collège ou en milieu rural, les réussites comme les difficultés rencontrées, les évolutions de la pratique professionnelle ou les interrogations qui ont contribué à faire évoluer une manière d'enseigner peuvent constituer des éléments particulièrement éclairants. Ces expériences, lorsqu'elles sont analysées avec justesse et honnêteté, permettent de rendre compte d'un parcours authentique et d'expliciter comment chaque étape a contribué à construire progressivement une réflexion éducative, ainsi qu'une pratique pédagogique et didactique personnelle.

B. Rendre compte de responsabilités éducatives

Le candidat doit rendre compte, de manière précise et réflexive, des responsabilités qu'il assume dans l'exercice de ses fonctions. Il lui appartient notamment de montrer sa capacité à concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'apprentissage en arts plastiques, en articulant pratique, apports culturels et construction de connaissances et de compétences. Ses choix didactiques et pédagogiques doivent être explicités et inscrits dans le cadre des programmes en vigueur.

Une attention particulière doit également être portée à l'accompagnement des élèves, à la prise en compte de leur diversité et aux modalités d'évaluation. Il ne suffit pas d'énoncer des compétences ou des principes généraux : le candidat doit montrer concrètement comment ses choix permettent aux élèves d'apprendre, de progresser et d'identifier leurs acquis.

Le dossier doit également situer l'enseignement des arts plastiques dans le cadre plus large des parcours éducatifs. Le parcours d'éducation artistique et culturelle, trop souvent absent ou

simplement mentionné, mérite à cet égard une attention particulière. La séquence présentée peut être interrogée au regard de ses trois dimensions constitutives : pratiquer, rencontrer et connaître. Il importe toutefois de dépasser leur simple juxtaposition et d'expliciter leur contribution effective aux apprentissages des élèves. De la même manière, les compétences du socle commun ne doivent pas faire l'objet d'une simple liste : le candidat doit préciser comment la situation proposée permet effectivement de les travailler, de les observer et, le cas échéant, de les évaluer.

Enfin, le candidat doit témoigner de son inscription dans une communauté éducative. L'enseignant d'arts plastiques n'exerce pas isolément dans sa salle : il participe à la vie de l'établissement, travaille avec les équipes éducatives et peut contribuer à des projets interdisciplinaires, au projet d'établissement ou exercer différentes responsabilités, telles que celle de professeur principal. Ces expériences, lorsqu'elles sont pertinentes au regard du parcours présenté, peuvent enrichir l'analyse et témoigner d'une compréhension plus large des responsabilités et de la posture professionnelle attendues d'un professeur.

III. LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

A. Problématiser : engager les élèves dans des questionnements

Le jury constate que de nombreux dossiers ne comportent pas de problématique clairement identifiable ou proposent une formulation trop générale, insuffisamment approfondie. Cette fragilité se traduit souvent par des séquences dont les enjeux d'apprentissage demeurent imprécis et dont l'organisation ne permet pas aux élèves de s'engager dans une véritable démarche de recherche.

Une situation d'enseignement ne peut se réduire à une activité destinée à occuper les élèves. Elle doit susciter un questionnement, engager une exploration et permettre la construction d'apprentissages identifiés. Il ne s'agit donc pas seulement de décrire ce que les élèves font, mais d'expliciter en quoi la situation proposée les conduit à interroger une question plastique et artistique.

Si la problématisation apparaît globalement mieux maîtrisée dans les dossiers les plus aboutis, elle demeure parfois simplement affichée, sans réellement structurer la séquence ni orienter les choix didactiques et pédagogiques. La problématique doit au contraire constituer un véritable fil conducteur, en relation avec les intentions d'apprentissage, les modalités de pratique, les références mobilisées et les formes d'évaluation envisagées.

Le jury attend ainsi davantage qu'un récit factuel de la séance ou une succession d'étapes présentées selon une logique du type « j'ai fait ceci, puis cela ». Le candidat doit être en mesure d'expliciter ses choix et d'en analyser les effets.
La situation proposée gagnera notamment à s'appuyer sur une question ouverte, susceptible d'engager les élèves dans une démarche de recherche, plutôt que sur une consigne directive.

B. Expliciter les apprentissages de l'élève

Le jury constate que, dans certains dossiers, plusieurs éléments essentiels à la compréhension de la séquence demeurent insuffisamment explicités : le point d'entrée du programme, la problématique, les objectifs d'apprentissage, la progression envisagée ou encore les traces permettant aux élèves de conserver et de construire une continuité dans leurs acquis.

Il convient notamment de distinguer clairement ce que les élèves font de ce qu'ils apprennent. La description d'une réalisation ou d'une activité ne suffit pas à rendre compte des compétences effectivement construites. Le candidat doit donc expliciter les apprentissages visés et montrer les liens entre les situations proposées, les activités des élèves et les connaissances, capacités et compétences développées.

Cette analyse suppose de dépasser la seule présentation des productions réalisées pour s'intéresser aux processus d'apprentissage à l'œuvre : exploration et choix des matériaux, des techniques et des outils, appropriation des notions plastiques, élaboration d'intentions, développement d'une démarche de recherche et capacité à porter un regard critique sur son propre travail comme sur celui des autres.

Les objectifs d'apprentissage doivent être formulés de manière précise et permettre d'identifier une progression. Il est également nécessaire de montrer comment les différentes dimensions de l'enseignement - savoirs, savoir-faire et compétences sociales et relationnelles - peuvent être articulées dans la situation proposée.

Une attention particulière doit être accordée à la verbalisation. Les temps d'échange, d'analyse et de mise en mots ne constituent pas de simples moments de restitution : ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs démarches, de confronter leurs choix, de mobiliser un vocabulaire précis et de structurer progressivement leurs apprentissages. La verbalisation contribue ainsi pleinement à faire de l'élève un acteur réflexif de sa pratique.

L'articulation entre la pratique et la culture artistique doit également être clairement pensée. Les références aux œuvres ne doivent pas être ajoutées de manière illustrative ou décorative, mais mobilisées lorsqu'elles permettent d'enrichir le questionnement, d'éclairer les démarches des élèves et de situer leur travail dans un champ artistique plus large.

Enfin, le candidat doit préciser les modalités d'évaluation retenues et les critères permettant d'observer les apprentissages. L'évaluation gagne à être envisagée dans une perspective formative, en permettant aux élèves d'identifier leurs acquis et leurs axes de progrès. La capacité du candidat à analyser les écarts entre les objectifs initialement visés et les apprentissages effectivement constatés, puis à envisager les ajustements nécessaires, constitue un indicateur important de sa capacité réflexive et de sa maîtrise professionnelle.

C. Définir l'évaluation et le rôle essentiel du champ référentiel

Points appréciés	**Écueils**
• Une évaluation cohérente avec les apprentissages visés, mobilisant de manière pertinente les modalités formative, sommative ou par compétences, ainsi que des critères explicites et des outils d'auto-évaluation clairs.	• Une évaluation réduite au seul résultat final, sans prise en compte de la démarche, des choix et du processus de recherche de l'élève. • Des critères d'évaluation implicites, trop généraux ou peu compréhensibles par les élèves.

La question de l'évaluation demeure l'un des points de fragilité les plus régulièrement relevés par le jury. Elle doit pourtant être pensée dès la conception de la séquence et apparaître explicitement dans le dossier : quels apprentissages sont visés ? Quels critères permettent d'en apprécier la maîtrise

? Quelle place les références artistiques et le champ référentiel occupent-ils dans cette évaluation ?

Trop souvent, les critères restent implicites, peu précis ou insuffisamment reliés aux compétences travaillées et aux objectifs du programme. Dans certains cas, les modalités d'évaluation apparaissent même en décalage avec la problématique ou les apprentissages annoncés. Le candidat doit donc montrer une véritable cohérence entre intentions, situations d'apprentissage, critères et évaluation.

L'évaluation ne saurait se limiter au résultat final ni à une appréciation subjective de la production. Elle peut prendre différentes formes — diagnostique, formative, sommative ou par compétences — selon les objectifs poursuivis. Des critères explicites et observables, présentés dans un langage accessible aux élèves, permettent de rendre les attentes lisibles et de mieux accompagner leur progression. Ils peuvent porter notamment sur la démarche de recherche, les choix plastiques, l'expérimentation, la maîtrise des moyens mobilisés ou la capacité à expliciter ses intentions.

Enfin, l'évaluation doit contribuer aux apprentissages. La verbalisation, l'autoévaluation et la coévaluation peuvent aider les élèves à identifier leurs réussites, leurs difficultés et leurs marges de progression. Le jury apprécie ainsi les candidats capables de penser une évaluation à la fois exigeante, lisible et formative, véritablement au service des apprentissages.

D. L'usage des références artistiques

Le jury constate encore des difficultés dans le choix, la quantité, la pertinence et la place accordée aux références artistiques dans les séquences. Il convient également d'être attentif à la manière dont elles sont présentées aux élèves et mobilisées dans le dossier.

Une référence artistique doit être au service de la problématique et des apprentissages. Elle ne constitue ni un simple support illustratif, ni un modèle à reproduire, ni une « banque d'images » destinée à fournir une solution technique. Le candidat doit pouvoir expliciter ce qu'elle apporte à la réflexion des élèves, à quel moment elle intervient et comment elle permet de faire émerger des notions, des questionnements ou des connaissances.

Ainsi, mobiliser Liu Bolin ne peut se limiter à la notion de camouflage : l'œuvre permet également d'aborder l'effacement, l'identité, la visibilité ou encore une dimension politique et critique. La référence prend pleinement son sens lorsqu'elle ouvre un espace de questionnement et enrichit la démarche des élèves sans déterminer leurs productions.

Le jury invite donc les candidats à s'interroger systématiquement : « Pourquoi cette référence ? À quel moment intervient-elle ? Qu'est-ce que les élèves doivent en comprendre, observer ou questionner ? » Cette réflexion permet de distinguer une véritable transmission culturelle d'un simple recours à des exemples.

Le champ référentiel doit enfin être diversifié dans le temps, les aires géographiques et les pratiques artistiques. Les dossiers mobilisent encore trop fréquemment un corpus occidental des XX^{e} et XXI^{e} siècles. Cette diversification doit également permettre de mieux faire connaître les artistes femmes, trop souvent absentes ou minoritaires dans les références proposées. Leurs œuvres et leurs démarches doivent être considérées avec la même exigence que celles des artistes hommes : non comme une obligation formelle de parité, mais comme une nécessité pour construire une culture artistique plus juste, plus riche et plus représentative de la diversité de l'histoire de l'art.

IV. L'ANALYSE CRITIQUE

A. Elargir l'expérience vécue par une démarche réflexive et distanciée

Un dossier dans lequel tout se déroule parfaitement peut paradoxalement manquer de crédibilité. Le jury valorise la capacité du candidat à identifier les difficultés rencontrées, à analyser leurs causes et à envisager des ajustements concrets : consigne trop complexe, gestion du temps, organisation de l'espace, difficulté d'un élève ou encore écart entre les apprentissages visés et les acquis observés.

Les paroles d'élèves, les observations issues des temps de verbalisation et les échanges avec l'enseignant constituent à cet égard des éléments particulièrement éclairants. Ils permettent de rendre compte des apprentissages en cours et de mieux comprendre la manière dont les élèves s'approprient la situation proposée. Le candidat est également invité à analyser la place laissée à l'initiative, à l'expérimentation, à l'erreur et aux écarts par rapport à la réponse attendue.

Le jury constate que les dossiers rendent encore trop rarement compte de la verbalisation : son organisation, ses objectifs et son rôle dans la construction des apprentissages sont insuffisamment interrogés. Il ne s'agit pas seulement de rapporter les propos des élèves, mais de montrer ce que ces échanges permettent d'observer, de comprendre ou de faire évoluer.

Enfin, les retours du candidat sur la séquence constituent un véritable indicateur de sa posture réflexive. Identifier ce qui a fonctionné, ce qui doit être modifié et les ajustements envisagés pour une prochaine mise en œuvre témoigne d'une capacité essentielle au métier d'enseignant : analyser sa pratique pour la faire évoluer.

B. Témoigner du projet : les annexes

Points appréciés	Écueils
• Des visuels de qualité, pertinents et directement liés à l'analyse proposée. • Des supports de cours ou documents élèves, permettant de rendre concrètes les situations d'apprentissage. • Des photographies d'accrochages ou de mises en espace, témoignant du travail réalisé et de sa présentation aux élèves. • Des documents d'évaluation, permettant d'identifier clairement les critères et les apprentissages évalués.	• L'absence de reproductions des productions d'élèves ou des œuvres citées, lorsqu'elles sont nécessaires à la compréhension du dossier. • Des photographies floues, mal cadrées ou peu lisibles, qui n'apportent pas d'élément utile à l'analyse. • Une trop grande uniformité des productions présentées, ne permettant pas de rendre compte de la diversité des démarches et des réponses des élèves. • Des annexes insuffisamment organisées ou non commentées, dont le lien avec le propos du dossier n'est pas clairement explicité.

Les éléments intégrés aux annexes doivent éclairer et étayer l'analyse de la séquence : productions d'élèves, photographies de la salle et de son organisation, traces de recherche, extraits de verbatim ou documents d'évaluation. Ces pièces apportent des éléments concrets permettant d'attester la réalité de l'expérience présentée et de singulariser le dossier.

La qualité des visuels est également essentielle. Il convient de privilégier :

- des photographies nettes, bien cadrées et précisément légendées, apportant un éclairage sur la situation d'enseignement ;
- des traces du processus de création — recherches, essais, expérimentations, erreurs ou transformations — plutôt que les seuls résultats finaux ;
- le respect de l'anonymat du candidat et des élèves, conformément au cadre réglementaire ;
- des reproductions d'œuvres précisément légendées, avec les informations nécessaires à leur identification.

Les annexes ne doivent donc pas être conçues comme un simple complément documentaire, mais comme de véritables supports de l'analyse. Le dossier RAEP doit ainsi articuler de manière cohérente analyse, évaluation, culture artistique et posture réflexive, dans un ensemble clair, personnel et authentique.

Conclusion

Le dossier RAEP ne doit donc être envisagé ni comme un simple récit de parcours, ni comme la description d'une séquence réussie, ni comme l'accumulation de documents et de références. Il constitue un exercice d'analyse professionnelle permettant au candidat de montrer ce qu'il sait, ce qu'il sait faire et surtout comment il construit son enseignement au service des apprentissages des élèves.

La qualité du dossier repose ainsi sur la cohérence entre expérience professionnelle, maîtrise disciplinaire, choix didactiques et pédagogiques, apprentissages visés, évaluation et capacité réflexive. Les candidats sont invités à privilégier la précision, l'authenticité et la sincérité plutôt que la recherche d'un effet de présentation ou d'une singularité artificielle.

Enfin, un dossier réussi est celui qui permet au jury de percevoir, au-delà du document écrit, une posture professionnelle en construction : celle d'un enseignant capable d'analyser ses pratiques, d'identifier les réussites comme les difficultés, d'ajuster ses choix et de faire évoluer son enseignement. C'est cette capacité à prendre appui sur l'expérience pour penser et faire progresser sa pratique qui donne au RAEP toute sa portée dans le cadre du concours.

ÉPREUVE D'ADMISSION
Partie préparée par madame Peloso et monsieur Montez

I. LA PRÉPARATION DE LA SOUTENANCE

A. Analyser et articuler les éléments du dossier : une méthodologie de la confrontation.

Le jury souligne qu'une analyse de dossier réussie repose avant tout sur une méthodologie d'analogie croisée efficiente. Trop de candidats s'enferment encore dans une approche linéaire, traitant successivement le document 1, puis le document 2, pour finir par le document textuel. Cette juxtaposition de monographies empêche l'émergence d'une pensée synthétique. Il est donc fortement préférable de confronter les documents d'emblée, dès la phase de découverte, afin de faire jaillir des mots-clés transversaux. Ces pivots conceptuels permettent de structurer une problématique qui ne soit pas plaquée, mais réellement extraite de l'articulation entre les différents éléments du corpus.

Cette démarche s'appuie nécessairement sur une exploitation exhaustive des documents mis à disposition. Le jury attend des candidats une lecture scrupuleuse des cartels, car les données de dimensions, de matériaux et de techniques sont des indicateurs sémantiques majeurs et non de simples informations administratives. Par exemple : Des candidats ont parfois éludé certains documents ou informations des cartels, conduisant à des contresens ou à des déductions hâtives qui provoquent des erreurs d'interprétation et d'analyse. Ainsi, Camille Claudel a pu être citée en tant qu'artiste masculin, Auguste Rodin en tant qu'artiste Futuriste, et l'œuvre de Jacques Monory « Meurtre n°2 » interprétée comme une installation au lieu d'être considérée dans sa matérialité et sa plasticité pour l'huile sur toile qu'elle est en réalité.

De la même manière, le document textuel ne doit pas être considéré comme un appendice secondaire : il doit servir de levier pour éclairer l'analyse plastique des œuvres. Un candidat qui sait mettre en résonance un concept théorique issu du texte avec une réalité matérielle issue de l'image démontre une véritable capacité de réflexion critique.

Par ailleurs, la qualité de la prestation dépend de la capacité du candidat à mener une analyse plastique rigoureuse. Celle-ci ne doit pas se limiter à une description iconographique superficielle, mais doit interroger en profondeur la composition, le traitement des couleurs, la touche et les effets produits sur le spectateur. Le jury apprécie particulièrement la capacité à distinguer des enjeux spatiaux et perceptifs fins : savoir différencier, par exemple, les tensions internes d'une composition picturale plane des enjeux d'une organisation spatiale qui engage le corps du spectateur dans une installation. Cette précision terminologique est le gage d'une maîtrise disciplinaire solide.

Enfin, l'articulation avec le programme constitue le socle de la transposition didactique. Le jury rappelle que l'entrée du programme, figurant en première page du dossier, ne doit pas être simplement mentionnée ou lue comme un titre. Elle doit être définie et questionnée terme à terme. C'est par ce travail d'analyse sémantique préalable que le candidat parvient à baliser précisément le champ de la séquence pédagogique. En explicitant les enjeux contenus dans l'énoncé du programme, le candidat évite les hors-sujets thématiques et garantit que les situations d'apprentissage proposées répondent aux attendus institutionnels.

B- Penser la transposition didactique en vue des objectifs d'apprentissage.

La problématisation[1] est au cœur du projet d'enseignement. Dans le cadre de l'épreuve d'admission du CAPES interne, le candidat doit démontrer sa capacité à problématiser. On ne cherche pas seulement à répondre à une question. Si une problématique a pour objectif de nous interroger, de générer ou d'étayer un questionnement, une phrase interrogative ne constitue pas nécessairement une problématique.

La formulation d'une problématique constitue le moteur de toute séquence pédagogique. Le jury rappelle que celle-ci ne doit pas être préétablie ou déconnectée des documents, mais doit découler logiquement de l'analyse croisée effectuée en amont. Il est vivement conseillé au candidat de faire émerger plusieurs problématiques potentielles lors de sa phase de préparation, pour n'en retenir et n'en justifier qu'une seule. Ce choix argumenté permet de garantir que la transposition didactique reste ancrée dans les enjeux plastiques et théoriques du dossier, évitant ainsi le risque d'une séance ~~sujet~~ "plaquée" ou hors-sol. Une problématique pertinente est celle qui ouvre un espace de recherche pour l'élève, transformant l'entrée du programme en un véritable défi plastique.

La problématique ne relève ainsi pas d'un problème à résoudre mais cherche à faire émerger des questionnements multiples, d'ordre plastique. Une problématique engage l'élève dans un travail permettant la pluralité des réponses, et non dans la résolution d'un problème par une unique solution.

Bernard-André Gaillot, dans son ouvrage « Arts plastiques - Éléments d'une didactique critique »[2], indique que « sur le plan philosophique, problématiser signifie mettre en relation des faits et approcher les tensions qui s'y jouent (…) De fait, il s'agit moins en arts plastiques de résoudre des problèmes que d'identifier en quoi il y a problème et pourquoi (…) ».
Il nous rappelle alors que ce qui guide l'enseignement des arts plastiques, étayé par une pratique plastique « à donc pour fonction de placer ceux-ci [les élèves] dans des conditions telles que des questions plastiques, esthétiques peuvent surgir comme évènement d'entre leurs mains ».
Ainsi, la pratique placée au centre de l'enseignement nécessite, lors de la préparation d'une séquence, de s'interroger d'une part sur ce que les élèves vont apprendre et comprendre, et d'autre part sur les questions que nous souhaitons qu'ils se posent.

La problématique est donc à l'interface de l'analyse croisée conduite par le candidat sur les documents du corpus et des notions qui en découlent. Afin d'être mises en tension, ces notions sont « à articuler sous forme de questions (…) il reste ensuite à transposer ces questions en direction des élèves dont on a la charge ». La problématique ainsi développée doit être compréhensible, intelligible pour l'élève.

Le jury a relevé que la multiplication des problématiques au cours de certains exposés nuisait à la clarté du propos. Cette dispersion empêche le candidat de définir des objectifs d'apprentissages opérationnels et cohérents.

Une problématique doit permettre de mettre en tension différentes notions opposées ou complémentaires et le candidat doit maîtriser ce champ notionnel, pour que la problématique ne soit pas une simple question technique, mais un véritable moteur de recherche plastique. Les programmes actuels établissent neuf notions fondamentales : lumière, matière, geste, outils, espace, temps, couleur, forme, support. Ces notions ne constituent pas en elles-mêmes des contenus

1Faire la différence entre problème et question ; construire des problématiques et problématiser (source Éduscol)
2Bernard-André Gaillot, « Arts plastiques – Éléments d'une didactique critique », Presses Universitaires de France, édition 2012, pp 103-117.

d'apprentissage, mais elles servent et soutiennent la pratique exploratoire et peuvent fonder les questionnements de la séquence travaillée.

Le jury remarque que l'exposé de certains candidats montre que l'emploi du terme de « notion » est souvent galvaudé. En effet, les notions référencées dans les programmes sont souvent omises et/ou remplacées par d'autres termes servant le propos développé mais sans lien effectif avec les contenus officiels ; tels que :

- « éphémère » et « narration visuelle » au lieu de « TEMPS ».
- « objet » et « déformation » à la place de « FORME »,
- « trompe-l'œil », « profondeur » et « in situ » au lieu d'« ESPACE ».
- « effacement » et « modification » à la place de « GESTE » lorsque le terme de « corps » ne l'a pas supplanté.

Attention enfin à ne pas confondre les notions avec les questions et questionnements du programme, comme cela a pu être le cas avec le terme de « ressemblance » évoqué en tant que notion en lieu et place des questions concernant « La représentation plastique et les dispositifs de présentation » pour le programme du cycle 3, et traitant de « La représentation ; images, réalité et fiction » pour le programme du cycle 4.

Insuffler une dynamique rythmée au service des apprentissages :

Le jury observe que de nombreuses propositions souffrent encore de déroulés trop linéaires, calqués sur le schéma classique « exploration / pratique / verbalisation ». Or, une séquence efficace gagne à être pensée comme un dispositif rythmé, jalonné de relances et d'allers-retours entre les différents temps de la classe. Il s'agit d'éviter une progression monolithique pour privilégier une dynamique où la réflexion théorique et les références artistiques viennent nourrir la pratique en cours de route. Cette fluidité permet de maintenir l'engagement des élèves et de réajuster les objectifs en fonction des découvertes réalisées dans l'action.

L'ouverture des consignes et le rôle expressif du format :

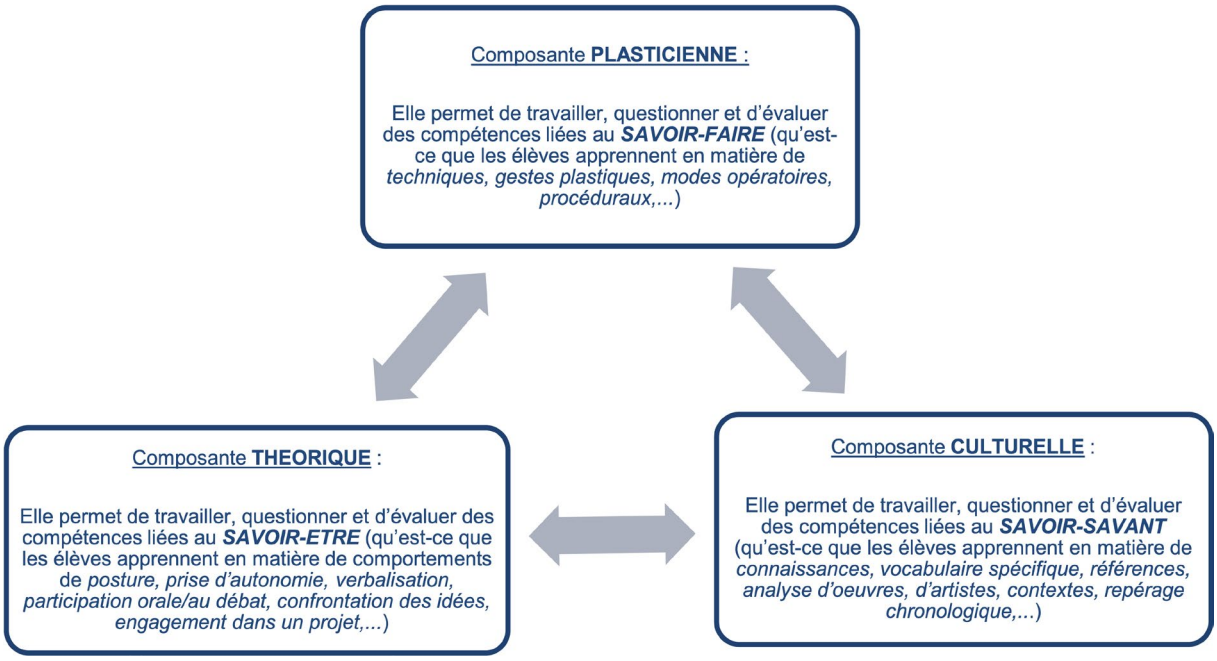
L'engagement des élèves dans une production artistique dépend intrinsèquement de la nature de la demande formulée. Le candidat doit veiller à éviter les demandes trop fermées ou modélisantes du type « dessinez un monstre sur un format A5 », qui restreignent l'autonomie et la singularité des réponses.
Une consigne ouverte favorise l'appropriation du problème par l'élève. Dans cette perspective, le choix du format est essentiel. Il ne doit pas être appréhendé comme une simple contrainte pratique ou matérielle, mais comme un paramètre expressif à part entière. Qu'il soit monumental, exigu, fragmenté ou numérique, le format influence directement le geste, la composition et le sens produit par l'œuvre.

Points-clés à valoriser pour une transposition réussie :

- Dégager plusieurs problématiques pour justifier la pertinence du choix final.
- Concevoir un dispositif rythmé évitant la linéarité, propice aux relances pédagogiques.
- Proposer des consignes ouvertes où les différents paramètres plastiques deviennent des leviers d'expression.

- Exploiter les potentialités plastiques du numérique (montage, retouche) au-delà de la simple captation et questionner le numérique en tant qu'objet plastique, producteur de sens et non comme seul outil.

Le jury rappelle qu'il n'existe aucun dogme didactique ni modèle unique imposé à l'ensemble des candidats. À l'image de la discipline qu'elle porte, la didactique des arts plastiques se veut plastique et évolutive. Sous l'impulsion de Christian Vieaux (IGESR), le concept de « modèle hybridé » offre une alternative dynamique au modèle classique de ~~la~~ cours en proposition. Cette approche ouverte permet de structurer les apprentissages en articulant étroitement savoirs et compétences autour de trois composantes fondamentales :



Ces trois composantes constituent les piliers de toute séquence d'enseignement. Comme le souligne Christian Vieaux, leur efficacité réside dans leur porosité : loin d'être isolées, elles interagissent de manière dynamique pour servir l'objectif d'apprentissage, véritable « cœur de cible » de la démarche. La structure de la séquence repose alors sur la mise en œuvre et la répétition d'opérations stratégiques centrées sur les savoirs visés. Pour garantir la cohérence du projet, le candidat doit articuler étroitement les compétences, les notions et les dispositifs pédagogiques, le tout ancré dans le point d'entrée du programme. Une telle approche permet de concilier le respect du cadre institutionnel avec l'expression de la singularité de chaque élève.

Le jury rappelle avec insistance que l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une simple formalité conclusive, mais comme un dispositif porteur de sens, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Qu'elle s'appuie sur une notation chiffrée ou sur une validation par compétences, sa cohérence profonde exige d'être anticipée dès la conception de la séquence. C'est à cette condition qu'elle devient un levier d'apprentissage capable de soutenir l'engagement, de stimuler la créativité et de légitimer la pertinence du projet personnel de chaque élève.

Étayée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[3], et en lien étroit avec

3Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (source Ministère de l'Éducation Nationale).

les compétences disciplinaires, l'évaluation structure le projet d'enseignement et peut être organisée selon trois temps complémentaires s'ils sont mobilisés à bon escient :

L'évaluation diagnostique (en amont) permet d'identifier les acquis et les besoins pour ajuster la séquence. L'évaluation formative (pendant) offre un suivi continu, essentiel pour accompagner l'élève et réguler ses apprentissages en temps réel. Enfin, l'évaluation sommative (au terme du projet) mesure l'acquisition des compétences visées et valide l'efficacité des choix pédagogiques.

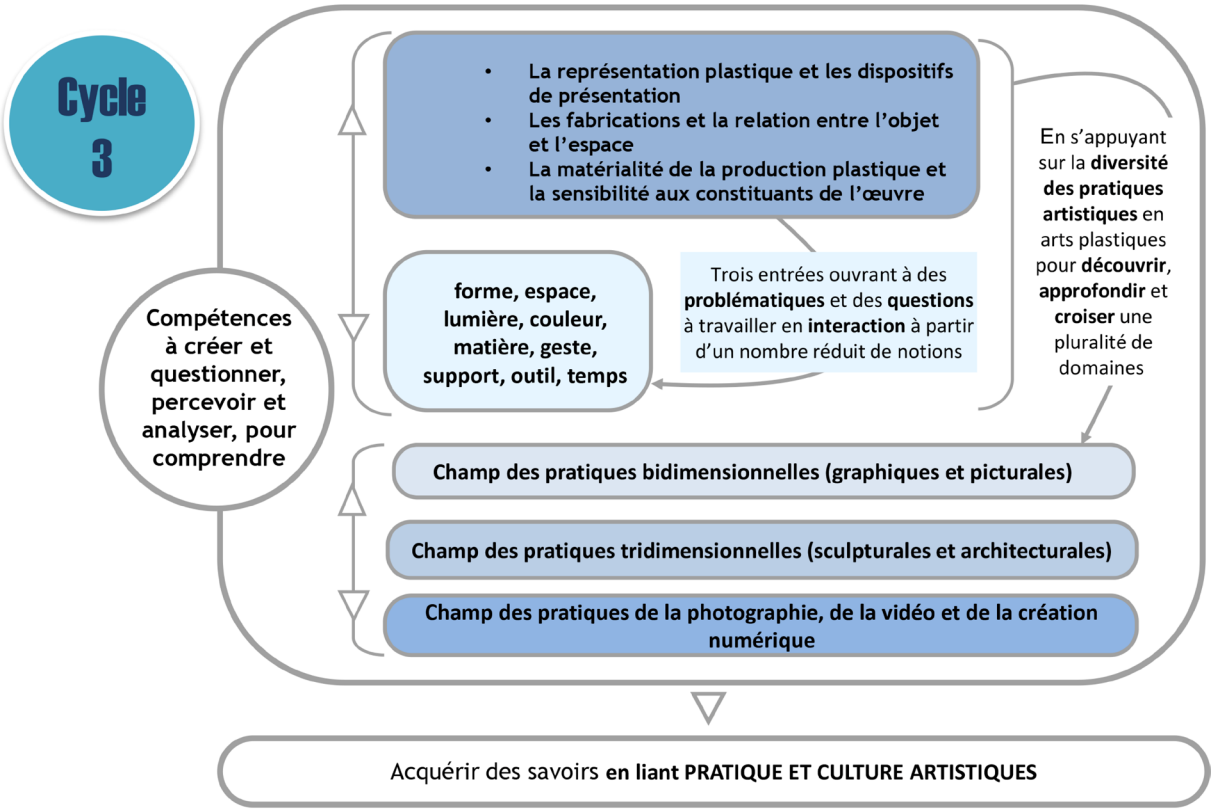
L'intégration de l'auto-évaluation renforce cette démarche en rendant l'élève acteur de son parcours, garantissant ainsi une évaluation transparente, cohérente et centrée sur la progression.
Enfin, les critères retenus, loin d'être arbitraires, doivent rendre compte de la complexité de notre discipline en évaluant de front les questionnements esthétiques, l'appropriation des notions et la singularité des pratiques plastiques engagées.

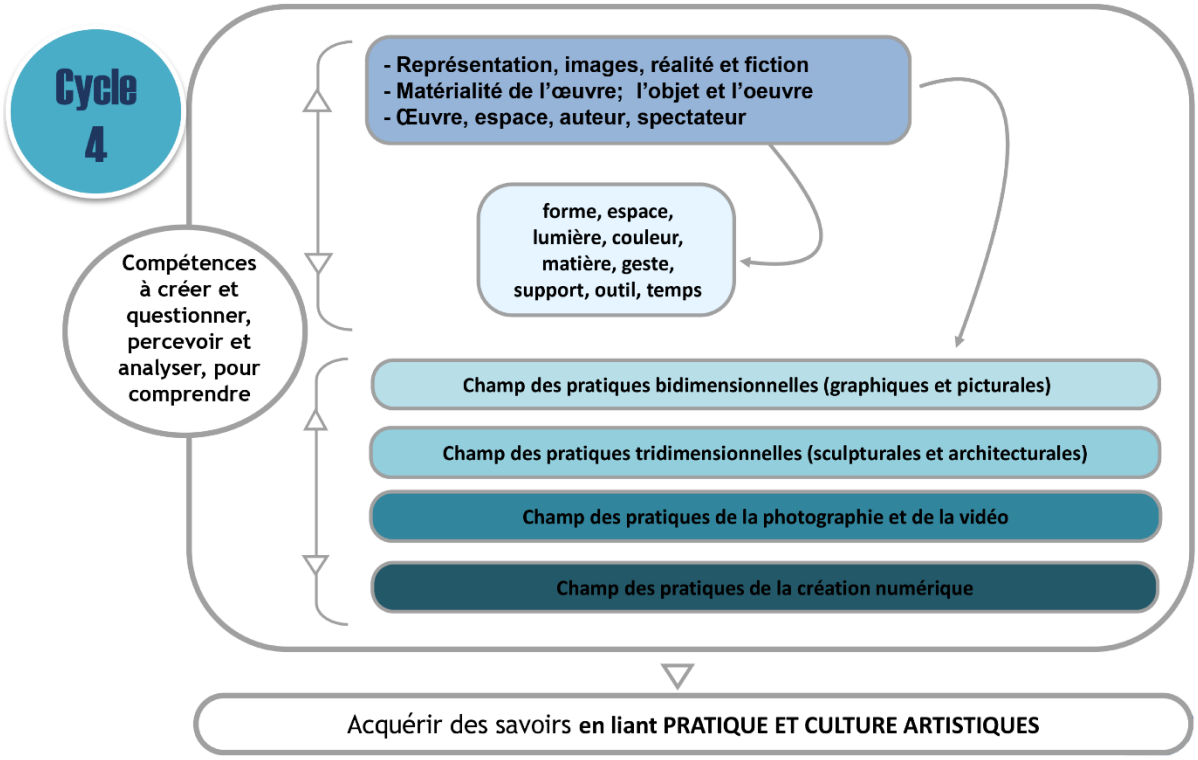
Pour développer au mieux cet aspect de la préparation de séquence, le candidat est invité à lire les ressources publiées à ce sujet[4] [5] [6] :

- Conceptions et démarches de l'évaluation en arts plastiques.
- Terminologie, étapes, processus, finalités de l'évaluation en éducation.
- Dynamiques de l'évaluation diagnostique, formative et sommative en arts plastiques.
- Contributions spécifiques des arts plastiques à l'acquisition des compétences du socle.
- La dynamique de l'évaluation en arts plastiques.

Les deux schémas suivants présentent les questionnements, les notions et les différentes pratiques qui seront considérés dans les compétences.

4 Ressources d'accompagnement du programme d'arts plastiques au cycle 4 (source Éduscol).
5 L'évaluation en arts plastiques (source Académie d'Orléans-Tours).
6 Enseigner et évaluer par compétences en arts plastiques (source Académie de Rennes).


Cycle 3
Compétences à créer et questionner, percevoir et analyser, pour comprendre
La représentation plastique et les dispositifs de présentation
Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace
La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre
forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps
Trois entrées ouvrant à des problématiques et des questions à travailler en interaction à partir d'un nombre réduit de notions
En s'appuyant sur la diversité des pratiques artistiques en arts plastiques pour découvrir, approfondir et croiser une pluralité de domaines
Champ des pratiques bidimensionnelles (graphiques et picturales)
Champ des pratiques tridimensionnelles (sculpturales et architecturales)
Champ des pratiques de la photographie, de la vidéo et de la création numérique
Acquérir des savoirs en liant PRATIQUE ET CULTURE ARTISTIQUES



Au cœur de la discipline, la pratique réflexive permet d'articuler l'expérience sensible et l'analyse critique, plaçant ainsi l'élève dans une dynamique de recherche permanente.

La verbalisation constitue une phase pivot de la séquence, indissociable d'un climat de confiance mutuelle. Le jury rappelle qu'elle ne saurait être réduite à une simple discussion spontanée ou à une improvisation.

Elle doit être scrupuleusement encadrée par l'enseignant afin de faire émerger le vocabulaire spécifique et les notions travaillées. La parole de l'élève, centrale pour expliciter l'agir, permet de transformer l'expérience sensible (la praxis) en savoirs conscients et pouvant être réinvestis.

Cette phase dépend étroitement des dispositifs de mise en regard des productions. Le candidat doit donc porter une attention particulière aux modalités d'accrochage et de présentation (spatialisation, mise en scène des travaux), car elles conditionnent la qualité de l'analyse et du recul critique. Par ailleurs, le jury souligne que la verbalisation n'est pas exclusivement conclusive : elle peut avantageusement intervenir à mi-parcours.

Un bilan oral intermédiaire permet de dynamiser la classe, d'orienter les élèves en difficulté et de recentrer les objectifs d'apprentissage avant la finalisation des projets. En favorisant ainsi l'échange entre pairs, l'enseignant encourage tant l'émancipation individuelle que la cohésion du groupe.

Le jury tient à valoriser les démarches inscrivant les apprentissages dans une progression spiralaire[7]. Cette approche, particulièrement adaptée aux spécificités des cycles 3 et 4, repose sur la réactivation régulière des acquis et leur complexification graduelle. Loin d'une accumulation linéaire de connaissances, la spirale permet de croiser et de réinvestir les notions au fil du temps, garantissant ainsi une consolidation durable des savoirs et permettant à chaque élève d'élargir ses compétences plastiques et théoriques avec assurance.

7 Comment reconnaître une progression spiralaire en arts plastiques ? (source Eduscol)

De ce fait, la maîtrise rigoureuse des programmes et des compétences associées est le socle sur lequel repose l'élaboration d'objectifs d'apprentissage clairs. La pratique sensible et réflexive demeure le levier fondamental de notre discipline. Une séquence solide, ancrée dans les trois composantes (plasticienne, théorique et culturelle), doit ouvrir un espace de recherche où l'invention et la découverte technique se conjuguent. En définitive, la verbalisation et l'évaluation ne doivent jamais être perçues comme des finalités closes, mais bien comme des outils dynamiques au service de la réussite et de la compréhension de chaque élève, valorisant sans cesse la singularité de sa trajectoire artistique.

Enfin, la question des outils numériques mérite une attention particulière. Le jury note que trop de candidats se limitent à l'utiliser comme un simple outil d'enregistrement ou de captation (prendre une photographie du travail fini) sans réellement en questionner les enjeux plastiques. Pour être pleinement intégré aux arts plastiques, le numérique doit être envisagé comme un véritable médium, exploré pour ses potentialités plastiques propres. Le candidat gagne à proposer des situations où les élèves se saisissent des opérations de retouche, de montage, de détourage ou de superposition. C'est en manipulant le numérique comme une matière malléable que l'élève en comprend les enjeux de représentation et de fiction, dépassant ainsi l'usage purement utilitaire de l'outil.

Le numérique, comme la peinture, le dessin ou la sculpture, ouvre ou convoque d'autres références et champs de pratiques en fonction des dispositifs proposés par les artistes ou les théoriciens de l'histoire des arts. Ainsi, un sujet d'épreuve contenant des références numériques incite à la curiosité sur ce domaine comme pour tout autre domaine artistique. Il n'implique pas obligatoirement une transposition pédagogique avec une proposition de séquence mettant en jeu des outils ou des pratiques numériques, mais interroge a minima ses enjeux en termes d'esthétique, de sémantique et de culture artistique.

Le candidat peut se saisir des caractéristiques d'une œuvre numérique, à l'instar d'une peinture ou d'une sculpture classique qui n'engagent pas nécessairement les élèves dans une production strictement picturale ou en volume. C'est avant tout le sens convoqué par le champ référentiel qui peut être le support au développement d'une séquence pédagogique.

C. S'appuyer sur une culture artistique : des repères à l'usage stratégique des œuvres.

La solidité d'une proposition pédagogique repose sur la capacité du candidat à mobiliser une culture artistique à la fois vaste et précise. Le jury rappelle à cet effet qu'il est indispensable de maîtriser les repères fondamentaux de l'histoire des arts. Cela implique une connaissance affirmée des figures majeures, telles qu'Élisabeth Vigée Le Brun ou Auguste Rodin, et des mouvements structurants comme le Classicisme, l'Impressionnisme ou encore le Surréalisme.
Les candidats doivent impérativement éviter les définitions évasives (« peindre dehors », « peindre ce que l'on voit ») pour privilégier une analyse des ruptures historiques essentielles, par exemple l'abandon des thèmes académiques au profit d'une expérience sensible de la lumière et de la couleur.

L'analyse du candidat gagne à mettre en évidence ces basculements esthétiques pour nourrir sa réflexion. Il s'agit d'interroger les points suivants :

- Comment le mouvement ou l'artiste rompt-il avec les thèmes imposés par l'Académie ?
- Quels liens s'établissent entre les techniques employées et les évolutions technologiques de l'époque (ex: rapport entre instantané photographique et touche impressionniste) ?

- De quelle manière la singularité d'une figure majeure déplace-t-elle les enjeux de la sculpture ou de la peinture ?

Par ailleurs, le jury insiste sur l'usage stratégique des références artistiques au sein du dispositif d'enseignement. Une œuvre ne doit jamais être « plaquée » artificiellement en fin de séquence comme une simple illustration. Plusieurs candidats ont eu tendance à placer systématiquement les références en fin de séquence, en invoquant leur effet « modélisant ». Si cette option peut être pertinente, son usage systématique limite la portée pédagogique des œuvres.

L'intégration de la référence doit être pensée de manière dynamique pour accompagner le processus d'apprentissage de l'élève à différents moments :

- En amont : Pour nourrir la problématisation et susciter le questionnement initial.
- En cours de travail : Pour enrichir la pratique, déplacer les enjeux plastiques ou offrir une relance face à un blocage technique ou conceptuel.
- En aval : Pour structurer les acquis, favoriser la prise de recul critique et consolider les « savoirs-savants ».

Ainsi, le jury valorise la justesse et la précision dans le choix du corpus référentiel. Il est préférable de proposer un nombre restreint de références bien maîtrisées et variées croisant les époques, les médiums et les contextes, plutôt que de céder à une accumulation superficielle de noms peu exploités.

La lecture attentive du texte du programme pour le cycle 4 notamment permet d'éclairer cette attente ; ainsi les composantes culturelles et théoriques proposent respectivement de « Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques », d'être capable « Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt », mais également d'être en mesure d' « Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique ».

Une référence choisie avec pertinence doit participer pleinement à la construction de la problématique et permettre aux élèves de comprendre que la création est un dialogue permanent avec l'histoire des formes. En adoptant cette rigueur culturelle, les candidats démontrent leur aptitude à construire un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) cohérent et exigeant.

D. Rendre explicite la situation pédagogique envisagée : clarté des concepts et cadre éthique.

Pour que le projet d'enseignement soit pleinement opérationnel, le jury attend du candidat une grande rigueur dans l'explicitation de sa démarche. Cette clarté repose en premier lieu sur une distinction fine des concepts didactiques. Il est impératif de ne pas confondre la problématique — qui émerge du dossier artistique — avec la question d'enseignement, laquelle définit précisément ce que les élèves vont apprendre et expérimenter.

Une situation pédagogique explicite est celle où le candidat parvient à formuler :

- Le lien direct entre le point d'entrée du programme et la situation d'apprentissage.

- L'écart entre les acquis préalables des élèves et les nouveaux savoirs visés.
- La manière dont la demande plastique (l'incitation) porte en elle le questionnement en jeu.
- Un dispositif d'évaluation mesurant les acquis des élèves au cours de la séquence.

Cette mise en lumière du dispositif s'accompagne d'une définition rigoureuse des objectifs et des modalités d'évaluation. Le candidat doit identifier des objectifs d'apprentissage clairs, traduits en compétences identifiables. Le jury souligne que l'auto-évaluation ne doit pas être une simple formalité en fin de parcours : elle doit être critériée afin de permettre à l'élève de mesurer ses acquis. Celui-ci doit être accompagné pour comprendre les critères qui sous-tendent son jugement (« pourquoi et comment je me juge »), faisant de l'évaluation un levier de remédiation et de réussite plutôt qu'une simple notation sommative.

De plus, rendre explicite la situation pédagogique, c'est aussi inscrire sa pratique dans le cadre réglementaire de l'institution. Le jury invite les candidats à une vigilance accrue concernant la protection des données (RGPD). Cette compétence est particulièrement sollicitée lors :

- De l'usage de l'image des élèves (photographies de groupe ou de performances).
- Du stockage et du partage des productions numériques sur des serveurs ou dossiers partagés.
- De l'utilisation d'outils de captation en classe.
- De l'utilisation d'outils de manipulation et de retouche d'images en ligne.

Le candidat doit démontrer qu'il maîtrise ces enjeux de sécurité et d'intégrité, garantissant ainsi un environnement d'apprentissage sécurisé. En articulant ainsi la clarté des concepts, l'exigence de l'évaluation et le respect des normes éthiques, le futur professeur affirme sa posture de fonctionnaire d'État responsable et de pédagogue éclairé.

Enfin, le développement rapide des IA, et en particulier des IA génératives depuis 2022, a déjà un large impact en éducation. Ces technologies transforment l'apprentissage, la création de cours et l'évaluation, et peuvent remettre en question certains principes fondamentaux de l'École. Leur utilisation s'appuie sur un « cadre d'usage » éthique et juridique, garantissant la protection des données et un usage responsable[8] [9] [10].

II. LA PRESTATION ORALE :

A. Communiquer à l'oral un projet d'enseignement.

La prestation orale constitue le moment privilégié pour évaluer la capacité du candidat à transmettre des savoirs et à mener une réflexion didactique.

Une bonne gestion du temps et un usage intelligent des supports proposés sont essentiels. Le jury observe une utilisation inégale du matériel. Si l'usage de panneaux préparés est une stratégie efficace pour structurer l'exposé, celui-ci ne doit pas évincer l'exploitation du tableau blanc. Ce dernier demeure un outil de communication vivant, essentiel pour ponctuer le propos de repères visuels immédiats.

8Cadre d'usage de l'I.A. en Éducation (source).
9Les Intelligences artificielles et leurs usages en éducation (source Éduscol).
10Ce que l'IA met en jeu et questionne en arts plastiques (source Académie d'Orléans-Tours).

L'inscription de mots-clés, la définition synthétique de notions ou la réalisation de croquis schématiques — même sommaires — témoignent d'une compétence pédagogique fondamentale : la capacité à modéliser une pensée en temps réel. Cette activité doit cependant être maîtrisée pour ne pas devenir chronophage, sous peine de nuire à la complétude de la présentation. La lisibilité de l'écriture et la rigueur orthographique demeurent des attendus impératifs.

La qualité de l'interaction avec le jury est intimement liée à la posture adoptée. Ainsi, une posture professionnelle est attendue. De ce fait, la lecture insistante de notes, voire de textes rédigés, constitue un frein majeur à la dynamique de l'épreuve ; elle tend à réduire une démonstration professionnelle à une restitution scolaire. Le jury attend que le candidat s'affranchisse de ses brouillons pour instaurer un véritable échange. Une posture engagée, portée par un contact visuel soutenu et une voix modulée, est le signe d'une maîtrise du sujet, indispensable à l'exercice du métier d'enseignant.

La rigueur du lexique employé est le reflet de la précision de la pensée. Le jury regrette trop souvent une approximation terminologique préjudiciable à la clarté du propos didactique. L'usage d'un vocabulaire spécifique aux arts plastiques n'est pas un simple exercice de style, mais une nécessité pédagogique pour nommer et analyser les œuvres. Les candidats doivent impérativement distinguer avec justesse des procédés formels souvent confondus, tels que l'assemblage, le collage et le photomontage, ou encore caractériser avec exactitude le traitement de la surface (différencier un aplat d'une touche, une ligne d'un contour). Cette maîtrise lexicale est le gage d'une capacité à structurer l'analyse plastique et à offrir aux élèves les outils d'appropriation du monde sensible.

Ainsi, l'entrée de programme nécessite une véritable exégèse : chaque terme de l'intitulé doit être défini et questionné pour fonder la cohérence de la proposition. Toute séquence pédagogique dont la finalité ne répond pas explicitement aux enjeux de cette entrée de programme est considérée comme défaillante.

Le jury valorise les candidats capables d'articuler les trois domaines de compétences : culture disciplinaire, posture professionnelle et ingénierie pédagogique. Une approche trop « réductrice », axée sur la seule proposition d'exercices techniques, est vivement déconseillée. À l'inverse, le jury apprécie les propositions qui, tout en restant structurées, témoignent d'une créativité originale, adaptée au dossier, et envisagent la pratique artistique comme un processus exploratoire et réflexif. La séquence ne doit pas se limiter à un déroulé linéaire, mais présenter une dynamique rythmée, intégrant des temps de verbalisation et une exploitation pertinente de la trace écrite (cahier de recherche, carnet).

Enfin, l'inscription de la séquence dans une vision globale — intégrant l'interdisciplinarité, les parcours éducatifs et les partenariats culturels — permet de distinguer les candidats ayant une réelle conscience des enjeux contemporains de l'enseignement des arts plastiques.

B. Témoigner de connaissances didactiques et artistiques.

La maîtrise du lexique spécifique aux arts plastiques est un prérequis indispensable. Le jury attend des candidats une capacité à définir avec exactitude les notions fondamentales qui structurent la discipline. Qu'il s'agisse de concepts liés à la représentation (clair-obscur, espace suggéré, figuration…), aux modalités d'inscription de l'œuvre dans son environnement (*in situ, performance, installation*…) ou aux processus créatifs (l'objet en art, constituants de l'œuvre, écart expressif…), la justesse terminologique doit être constante. Cette précision lexicale n'est pas qu'un exercice formel, mais le vecteur indispensable d'une transmission efficace des savoirs auprès des élèves.

Le candidat doit démontrer son aptitude à produire une analyse fine et directe des œuvres du corpus proposé, en dépassant la simple description superficielle pour en expliciter les enjeux formels. Le jury valorise la capacité à mettre en lumière des processus complexes, par exemple : comprendre la manière dont Hannah Höch détourne des éléments domestiques pour fragmenter ses compositions, ou la façon dont Louise Bourgeois articule la puissance monumentale de ses formes avec la fragilité de ses matériaux. Ces analyses rigoureuses constituent le socle indispensable sur lequel le candidat doit bâtir la problématique de sa séquence.

Au-delà de l'expertise artistique, le candidat doit témoigner d'une connaissance approfondie du cadre dans lequel il est appelé à exercer[11]. Cette compétence transversale s'articule autour de trois axes :

- **Les dispositifs éducatifs :** Une maîtrise réelle des enjeux du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC[12] [13]) et une connaissance des procédures administratives et financières liées à l'organisation de sorties culturelles.
- **L'ingénierie de l'évaluation :** Le candidat doit démontrer sa capacité à concevoir un suivi cohérent de l'élève, en distinguant et en articulant avec pertinence les fonctions diagnostique, formative et sommative.
- **La posture réflexive, l'engagement professionnel :** Le jury évalue enfin la capacité du candidat à inscrire sa pratique dans le projet global de l'établissement, témoignant ainsi d'une compréhension élargie des responsabilités et des missions du professeur d'arts plastiques.

C. Faire preuve d'écoute, de recul, de réactivité.

L'entretien constitue le moment de l'épreuve où le jury revient sur l'exposé du candidat. Ce dernier peut être amené à préciser son propos, développer davantage son argumentation, ses choix didactiques et pédagogiques. Il constitue une étape déterminante de l'épreuve. Il offre au jury l'occasion d'approfondir l'analyse des documents et d'éprouver la réactivité du candidat. Une attitude défensive ou rigide est préjudiciable à la qualité des échanges ; le jury attend du candidat qu'il fasse preuve d'une écoute active, de recul critique et d'une capacité à nuancer sa pensée.

Les questions à l'intention du candidat ne visent pas à déstabiliser ou à piéger. Le jury reste très attentif à conserver une posture bienveillante et les questions, de différentes natures, cherchent à éclairer des arguments restés imprécis, à mesurer des connaissances généralement attendues de la part d'un enseignant, ou à permettre une remédiation du dispositif pédagogique initialement présenté lors de l'exposé. Cette compétence est par ailleurs souvent mobilisée en situation d'enseignement au contact des élèves.

Ce n'est pas parce qu'il y a un ajustement du scénario pédagogique que le candidat doit se penser en échec. Un échange constructif menant à une correction ou une tentative de correction est plus productif qu'un échange avec un candidat qui ne parvient pas à saisir la fragilité de sa proposition et reste figé sur son positionnement. La faculté de proposer des remédiations en direct, en cas de fragilité relevée dans le dispositif pédagogique, est un indicateur fort de maturité professionnelle.

11 Référentiel de compétences - métiers du professorat et de l'éducation (source Ministère de l'Éducation Nationale).
12 Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (source Ministère de l'Éducation Nationale).
13 Éducation Artistique et Culturelle (source Éduscol).

Les paragraphes qui suivent donnent quelques exemples de questions posées par le jury pendant l'entretien. Au-delà de ces exemples, il est conseillé aux personnes présentant le concours, et dans la mesure du possible, d'assister aux oraux d'autres candidats afin de s'imprégner de cette épreuve et de se forger une expérience de celle-ci par procuration.

Les exemples qui suivent relèvent des choix didactiques et du dispositif pédagogique en arts plastiques.

- Quels critères mobilisez-vous pour sélectionner les productions présentées lors de la mise en commun ? Que souhaitez-vous faire observer, comparer ou questionner aux élèves ?
- En quoi la situation d'exploration proposée permet-elle de construire les apprentissages visés ? Quels savoirs, compétences ou questionnements souhaitez-vous faire émerger ?
- Comment évitez-vous que les productions des élèves ne convergent vers des réponses trop similaires ? Quels leviers utilisez-vous pour préserver la diversité des démarches et des réponses plastiques ?
- Dans quelle mesure vos consignes laissent-elles une place suffisante à l'initiative et aux choix des élèves ? Comment évitez-vous qu'elles n'induisent un modèle de production attendu ?
- Comment rendez-vous visibles les apprentissages construits ? Quelles traces les élèves conservent-ils et comment peuvent-ils s'en saisir pour comprendre leur progression ?
- Comment l'organisation de l'espace de la classe accompagne-t-elle les objectifs de la séance ? Comment anticipez-vous les déplacements, l'accès aux matériaux, les interactions entre élèves et les temps de regroupement ?
- Comment le dispositif proposé conduit-il les élèves à prendre du recul sur leur propre pratique ? Quels temps de verbalisation, d'observation, de comparaison ou d'analyse prévoyez-vous ?
- Pourquoi avez-vous choisi de faire passer les élèves par une phase de croquis ou de préparation ? Pourrait-on envisager une entrée plus directe dans l'expérimentation plastique ? Quels seraient les effets de ce choix ?
- Quelles contraintes pourriez-vous mettre en place pour susciter une véritable recherche plastique, sans pour autant enfermer les élèves dans une réponse prédéterminée ?
- Comment reformuleriez-vous votre demande pour qu'elle soit immédiatement compréhensible par les élèves, tout en conservant l'ouverture nécessaire à leur recherche et à leur autonomie ?
- Quelle place effective accordez-vous à la pratique plastique dans le temps de la séance ? Comment articulez-vous les temps de pratique, d'observation, de verbalisation et de mise en commun ?
- Quelques questions supplémentaires pour actualiser l'ensemble
- Comment différenciez-vous votre proposition pour permettre à chaque élève d'entrer dans la recherche plastique, sans réduire l'exigence commune ?
- À quel moment et sur quels critères intervenez-vous auprès des élèves ? Comment accompagnez-vous sans faire à leur place ?
- Comment l'erreur, l'accident ou l'imprévu peuvent-ils devenir des ressources dans la démarche de création de l'élève ?
- Comment articulez-vous pratique, verbalisation et culture artistique au cours de la séquence ? À quel moment les références artistiques interviennent-elles et pour quelle fonction ?
- Quels indicateurs vous permettent de savoir, pendant la séance, si les élèves sont effectivement en train d'apprendre ?

- Comment envisagez-vous l'évaluation de cette situation ? Que cherchez-vous à évaluer : une production, une démarche, des connaissances, des compétences, une capacité à faire des choix ?
- Comment pourriez-vous faire évoluer votre proposition pour donner davantage de place à l'autonomie et à la prise d'initiative des élèves ?
- Si vous utilisiez un outil numérique ou une intelligence artificielle dans cette situation, quelle plus-value pédagogique en attendriez-vous ? Que devrait-il permettre aux élèves de faire qu'ils ne pourraient pas faire autrement ?

Les exemples de questions qui suivent relèvent des apprentissages et des compétences spécifiques aux arts plastiques.

- Quels apprentissages nouveaux les élèves construisent-ils au cours de cette séquence ? Comment vous assurez-vous qu'ils dépassent la simple réalisation d'une production ?
- Quels prérequis identifiez-vous pour permettre aux élèves d'entrer dans la situation proposée ? Comment prenez-vous en compte les écarts entre les élèves ?
- Quelles compétences propres aux arts plastiques sont effectivement mobilisées dans cette situation ? Comment les articulez-vous aux connaissances et aux savoir-faire travaillés ?
- Comment les élèves peuvent-ils identifier ce qu'ils sont en train d'apprendre ? Quels moments ou supports leur permettent de mettre des mots sur leurs démarches et leurs acquisitions ?
- Comment accompagnez-vous un élève qui rencontre une difficulté sans intervenir directement sur sa production ? Quels leviers de différenciation ou de remédiation pouvez-vous mobiliser ?
- Quelle place accordez-vous aux choix et aux initiatives des élèves ? Comment ceux-ci participent-ils à la construction de leurs apprentissages ?
- Comment vérifiez-vous que les élèves ont effectivement construit les apprentissages visés ? Quels indices pouvez-vous observer au cours de la séance ou de la séquence ?
- Quelles productions ou démarches d'élèves pourraient témoigner de la diversité des réponses possibles à votre proposition ? Que permettraient-elles de faire observer ou comprendre ?

Les exemples de questions qui suivent relèvent de l'évaluation.

- Quelle fonction attribuez-vous à l'évaluation dans cette séquence ? À quel moment intervient-elle et au service de quels apprentissages ?
- Comment distinguez-vous les fonctions diagnostique, formative et sommative de l'évaluation ? Dans quelle mesure ces modalités peuvent-elles se compléter ?
- Quels critères ou indicateurs retenez-vous pour apprécier les apprentissages des élèves ? Comment les rendez-vous compréhensibles et opératoires pour eux ?
- Comment associez-vous les élèves au processus d'évaluation ? Que peut leur apporter l'auto-évaluation, la co-évaluation ou le retour sur leur propre démarche ?
- Comment évaluez-vous une démarche de création qui ne se réduit pas à la qualité formelle de la production finale ?
- Quelle place accordez-vous à la verbalisation dans l'évaluation ? Que peut-elle révéler des apprentissages qui ne sont pas nécessairement visibles dans la production ?
- Peut-on évaluer l'originalité d'une production plastique ? Si oui, selon quels repères et avec quelles précautions ?
- Comment prenez-vous en compte l'erreur, l'essai, l'accident ou le tâtonnement dans l'évaluation d'une démarche artistique ?

- Comment utilisez-vous les résultats de l'évaluation pour faire évoluer votre enseignement ou permettre aux élèves de progresser ?
- Comment pourriez-vous évaluer une compétence sans la réduire à une grille ou à une liste d'items ?

Les exemples de questions qui suivent relèvent des savoirs et savoir-faire disciplinaires, du champ référentiel aux notions étudiées, en passant par l'analyse, l'interprétation et la verbalisation.

- Quelle référence théorique ou artistique mobilisez-vous lorsque vous affirmez que « c'est le regardeur qui fait l'œuvre » ? Comment cette référence peut-elle être mise en relation avec une situation d'enseignement ?
- Comment élargiriez-vous le champ référentiel de cette proposition ? Quels artistes, œuvres, démarches ou pratiques contemporaines pourraient entrer en résonance avec votre problématique ?
- Comment construisez-vous et faites-vous évoluer le champ référentiel avec les élèves ? Quelle place accordez-vous à leurs propres références et à leur capacité à établir des rapprochements ?
- Une œuvre ou une démarche artistique peut-elle constituer le point de départ d'une séquence ? À quelles conditions cette référence devient-elle véritablement un levier d'apprentissage plutôt qu'une simple illustration ?
- Quel vocabulaire disciplinaire vous paraît pertinent pour analyser cette œuvre ? Comment faites-vous émerger et progressivement maîtriser ce lexique par les élèves ?
- Pouvez-vous proposer une analyse plastique de cette œuvre ? Quels éléments formels, matériels, spatiaux, gestuels ou techniques pouvez-vous mettre en relation avec ses enjeux ?
- Comment la couleur est-elle construite et utilisée dans cette œuvre ? Quels effets produit-elle sur la perception, l'espace, la matière ou la signification ?
- La couleur doit-elle nécessairement être envisagée à partir de sa seule dimension symbolique ? Quels autres usages et enjeux plastiques pourriez-vous faire apparaître ?
- Comment articulez-vous l'acquisition de connaissances techniques – perspective, couleur, représentation, espace, etc. – avec une véritable démarche de recherche plastique ?
- Comment expliqueriez-vous à des élèves la notion d'« aplat » ? Quels exemples ou expériences plastiques pourriez-vous mobiliser pour en faire comprendre les enjeux ?
- Comment distinguez-vous et articulez-vous les notions de présentation et de représentation ? Quels exemples artistiques pourraient permettre aux élèves d'en saisir les différences et les relations ?
- Comment définiriez-vous la notion d'in situ et comment pourriez-vous la rendre opératoire dans une situation d'enseignement ?
- Comment utiliseriez-vous la nature morte comme objet d'étude en arts plastiques ? Quels enjeux liés à la représentation, à la composition, aux objets ou au rapport au réel pourriez-vous faire émerger ?
- Quels enjeux historiques, sociaux et plastiques peuvent être associés à la pratique du portrait ?
- Le temps consacré à une production détermine-t-il sa qualité ? Comment faire comprendre aux élèves qu'une démarche artistique peut relever de l'urgence, du geste, du protocole, de l'expérimentation ou, au contraire, de la durée et de la reprise ?

- Comment faites-vous évoluer le vocabulaire disciplinaire des élèves au cours d'une séquence ? Comment passez-vous d'un vocabulaire spontané à une verbalisation progressivement plus précise ?
- À quels moments faites-vous verbaliser les élèves et dans quels objectifs ? Qu'apporte la verbalisation aux apprentissages en arts plastiques ?
- Comment exploitez-vous les paroles des élèves lors d'une mise en commun ? Comment transformez-vous leurs observations et leurs interprétations en objets de connaissance ?
- Comment faites-vous émerger une notion à partir des productions et des démarches des élèves plutôt que de leur donner immédiatement sa définition ?
- Quelle place accordez-vous aux pratiques artistiques contemporaines et aux références issues de cultures, de territoires ou d'aires géographiques diverses dans la construction du champ référentiel ?
- Comment distinguez-vous une référence artistique véritablement mobilisée dans l'apprentissage d'une simple référence illustrative ou décorative ?

Les exemples de questions qui suivent relèvent de la capacité à prendre en compte le cadre institutionnel, à établir des liens avec les programmes et à inscrire l'enseignement dans les parcours et les compétences transversales.

- Comment votre enseignement des arts plastiques contribue-t-il à la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) des élèves ?
- Comment articulez-vous les trois dimensions du PEAC – rencontrer, pratiquer, connaître – dans une séquence ou dans un projet ?
- Quelle connaissance avez-vous des différents parcours et dispositifs auxquels les élèves peuvent être associés au collège ? Comment l'enseignement des arts plastiques peut-il y prendre sa place sans perdre sa spécificité disciplinaire ?
- Comment inscrivez-vous votre séquence dans les programmes du cycle concerné ? Quels liens établissez-vous entre questionnement, compétences travaillées, connaissances et attendus de fin de cycle ?
- Comment prenez-vous en compte les compétences transversales sans diluer les apprentissages spécifiques aux arts plastiques ?
- Quelles précautions devez-vous prendre concernant le droit à l'image, les données personnelles et le RGPD lorsque vous photographiez ou diffusez des productions et des élèves ?
- Comment prépareriez-vous une sortie dans un musée, un centre d'art, une exposition ou un lieu patrimonial ? Quels objectifs d'apprentissage lui donneriez-vous et comment prolongeriez-vous cette expérience en classe ?
- Comment exploiteriez-vous une visite d'exposition pour que les élèves ne soient pas seulement placés en situation de réception, mais deviennent acteurs d'une expérience de découverte, d'analyse et de pratique ?
- Comment pourriez-vous construire un projet avec un partenaire culturel tout en conservant les objectifs et les spécificités de l'enseignement des arts plastiques ?
- Quelle place les outils numériques peuvent-ils occuper dans la pratique, la recherche, la documentation ou la présentation des travaux des élèves ? À quelles conditions leur utilisation constitue-t-elle une véritable plus-value pédagogique ?

- Si vous faisiez appel à une intelligence artificielle dans un projet, quels usages pourriez-vous envisager et quelles limites ou précautions poseriez-vous ? Comment préserveriez-vous la part de recherche, de choix et d'invention propre à l'élève ?
- Comment pourriez-vous inscrire une situation d'enseignement dans une démarche de projet sans confondre projet pédagogique, projet artistique et projet d'éducation artistique et culturelle ?

D. Quelques exemples qui ont retenu l'attention des jurys.

Le jury souligne l'intérêt de certaines stratégies pédagogiques observées lors de la session, qui témoignent d'une maturité réflexive et d'une maîtrise accrue des enjeux didactiques.

La réussite d'une prestation orale réside souvent dans la capacité à s'affranchir d'une présentation linéaire et descriptive des documents. Le jury valorise particulièrement les candidats ayant opté pour une approche synthétique, articulant le corpus autour de problématiques transversales (telles que *« L'espace et le temps comme matériau »* ou *« La construction de la fiction par l'image »*). Cette structuration démontre une aptitude à faire dialoguer les œuvres et à dépasser l'analyse isolée pour proposer une lecture problématisée de la culture artistique.

La rigueur de la réflexion repose d'abord sur une maîtrise précise du vocabulaire institutionnel et des notions des programmes. Le jury apprécie les candidats qui prennent le temps d'identifier et de définir clairement, dès l'introduction, les termes et notions associés à l'entrée de programme choisie, tels *qu'Image, Fiction* ou *Narration*. Cette clarification permet de poser les enjeux de la séquence, d'en orienter la problématique et de garantir une cohérence entre les programmes, les apprentissages visés et les choix pédagogiques proposés.

Les échanges avec le jury visent à éprouver la solidité de la démarche du candidat. Parmi les questions récurrentes, plusieurs points de tension ont été mis en évidence :

- **Sur la réception de l'œuvre :** La citation *« C'est le regardeur qui fait l'œuvre »* (Marcel Duchamp) est fréquemment interrogée pour vérifier la capacité du candidat à expliquer la place de l'interprétation et de la subjectivité dans l'art.
- **Sur la gestion pédagogique :** La question *« Comment traitez-vous l'erreur dans votre séance ? »* invite le candidat à envisager l'erreur comme une étape nécessaire à la construction des savoirs.
- **Sur la démarche de création :** L'interrogation *« Pourquoi passer systématiquement par une phase de croquis ? »* questionne la pertinence des rituels pédagogiques : le candidat doit être en mesure de justifier ses choix ou d'envisager des alternatives plus exploratoires.
- **Sur l'évaluation :** La question *« Peut-on évaluer l'originalité ? »* confronte le candidat au paradoxe de l'évaluation en art, l'obligeant à définir des critères observables et des repères partagés, plutôt que de se fier à une intuition subjective.

E. Propositions d'analyse de dossier : exemples de trois sujets des épreuves orales de la session 2026

Proposition 1

Point du programme :
« Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace.

L'hétérogénéité et la cohérence plastique : les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits ; le sens produit par des techniques mixtes dans les pratiques bidimensionnelles et dans les fabrications en trois dimensions ».

Documents visuels et/ou textuels :

- Document 1 : Edgar DEGAS, *Petite danseuse de quatorze ans*, entre 1878 et 1881, statue en bronze patiné, tutu en tulle, ruban de satin, socle en bois, 98 x 35,2 cm. Musée d'Orsay, Paris.
- Document 2 : Franck GEHRY, *Hôtel Maqués de Riscal*, 2003. Commune d'Elciego, Espagne.
- Document 3 : « Le frottement de l'hétérogène, les perceptions distancielles, le baroquisme des matières foisonnantes ont remplacé dans les années 60 et puis encore dans les années 70 le purisme des années 30. Des assemblages surréalistes, boîtes, collages, utilisation de médiums mixtes [...] la diversité a envahi le monde de l'art ».
  Florence DE MEREDIEU, extrait d'*Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne & contemporaine*, Bordas, Culture, 1994, p.142.

Analyse du corpus :

La qualité de l'analyse repose sur la capacité à mettre en relation les œuvres, les références théoriques et l'entrée de programme, plutôt qu'à les présenter successivement. Ainsi, l'entrée « Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace » ne renvoie pas à la seule production d'objets : elle invite à interroger les choix formels, matériels et spatiaux ainsi que les effets perceptifs produits par leur mise en relation. L'enjeu peut notamment être formulé autour de la tension entre hétérogénéité des constituants et unité de l'ensemble.

Les œuvres du corpus permettent d'éclairer cette problématique. La *Petite Danseuse de quatorze ans* d'Edgar Degas associe le bronze à des matériaux et éléments réels — tutu, ruban — introduisant une hétérogénéité matérielle qui participe pleinement à la perception de l'œuvre. L'Hôtel *Marqués de Riscal* de Frank Gehry prolonge cette réflexion à l'échelle architecturale en confrontant une structure stable à des formes métalliques ondulantes, dont les effets de lumière modifient la relation du bâtiment à son environnement et au spectateur.

La référence à Florence de Mèredieu et à la notion de « frottement de l'hétérogène » permet alors de donner une cohérence théorique à cette lecture : l'hétérogénéité n'est pas une simple juxtaposition, mais peut devenir un principe de construction plastique et de production de sens.

Cette approche croisée permet ainsi de faire émerger les notions de forme, matière et espace, tout en montrant comment la fabrication peut être envisagée comme une expérience plastique, perceptive et réflexive.

<u>Proposition 2.</u>

Point du programme :
« La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre.
La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre ».

Documents visuels et/ou textuels :

- Document 1 : Joanna KOERTEN, *Vierge à l'Enfant avec saint Jean*, 1703, papier découpé, 6,98 x 5,71 cm. Victoria and Albert Museum, Londres, Angleterre.
- Document 2 : Oscar MUNOZ, Narciso (Narcisse), 2001-2002, vidéo monocanal 4 :3, couleur, son, 3 min. Frac, Picardie, France.
- Document 3 : « Jusqu'ici, l'élément physique , sensible, concret, dans l'art, était la matière elle-même, la matière résistante, pesante … ».
  Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Esthétique*, traduction Samuel JANKELEVITCH, *Collection Champs Classiques*, éditions Flammarion, édition de 2009.

Analyse du corpus :

La question de la matérialité invite à interroger le passage de la matière au fait artistique. Le choix des constituants — physiques, éphémères ou visuels — ne relève pas d'une simple fonction de support : il participe directement à la construction des formes, des effets sensibles et du sens de l'œuvre.

La mise en relation des œuvres du corpus permet d'éclairer cette approche en montrant l'évolution des conceptions de la matière. La référence à G. W. F. Hegel, qui associe l'art à une « matière résistante et pesante », constitue un point de départ permettant de mesurer l'écart avec des pratiques qui mettent précisément en question cette conception. Dans *Vierge à l'Enfant avec saint Jean*, Joanna Koerten substitue ainsi à la masse sculpturale la finesse du papier découpé. Le volume se construit paradoxalement par le vide, tandis que la fragilité du matériau contraste avec la permanence du sujet représenté.

Avec *Narciso*, Oscar Muñoz pousse plus loin encore cette remise en question. L'eau et la poussière de charbon introduisent une matérialité instable et évolutive : l'œuvre se transforme et s'efface progressivement. La disparition n'est donc plus un accident, mais devient une propriété plastique constitutive de l'œuvre.

Ces deux démarches montrent ainsi que la matérialité ne se réduit ni à la solidité ni à la permanence. Papier, eau, poussière ou vide deviennent des moyens plastiques à part entière, engageant le spectateur dans une expérience sensible qui porte autant sur ce qui est représenté que sur la nature et le devenir des constituants de l'œuvre.

Cette approche permet enfin d'articuler matière, forme, temps et espace, et de montrer comment la fragilité, l'instabilité ou l'éphémère peuvent devenir des choix plastiques pleinement porteurs de sens.

<u>Proposition 3.</u>

Point du programme :
« La représentation ; images, réalité et fiction
La ressemblance : le rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art ; les images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance ».

Documents visuels et/ou textuels :
- Document 1 : Léonard DE VINCI, *Figure assise*, vers 1470-1480, détrempe grise, rehauts de blancs, 26,5 x 25,3 cm. Département des Arts Graphiques, Musée du Louvre, Paris.

- Document 2 : Saana MURTTI, de la série, *Au-delà des idées reçues (Series Beyond Preconceptions)*, 2019, porcelaine, grès, oxydes métalliques, peinture, 42 x 52 x 40 cm.
- Document 3 : « Les artistes du XVe siècle flamand pratiquaient déjà la grisaille pour décorer l'arrière des volets de leurs polyptyques. Cette fausse statuaire, placée dans des niches feintes, devaient donner à leur peinture l'aspect d'une œuvre « totale », l'allure d'une église. C'était une façon de faire face au *paragone*, à cette joute entre peintres et sculpteurs quant à la supériorité de leur art. ».
  Citation de Miriam MILMAN, extrait de l'ouvrage de Sylvie CARLIER et Aurélie GAVOILLE, *Le trompe-l'oeil de 1520 à nos jours*, Editions Snoeck, Gand 2024, p.42.

Analyse du corpus :

La question de la représentation invite à interroger les relations que l'image entretient avec le réel. L'enjeu ne se réduit pas à la ressemblance : il s'agit d'examiner comment les artistes construisent, transforment ou déplacent cette relation, entre imitation, vraisemblance et écart plastique.

La mise en relation des œuvres du corpus permet d'éclairer cette tension entre mimesis et autonomie du langage artistique. La référence à Miriam Milman et au paragone permet notamment de situer la grisaille dans une tradition qui cherche à donner à la peinture une puissance illusionniste et presque sculpturale. Dans la Figure assise de Léonard de Vinci, l'emploi de la détrempe grise et des rehauts de blanc construit les effets de lumière et de volume. La ressemblance apparaît ainsi comme le résultat d'une véritable construction plastique : le dessin ne reproduit pas simplement le réel, il cherche à en produire l'illusion.

La démarche de Saana Murtti permet de déplacer cette réflexion. Ses sculptures figuratives en porcelaine et en grès s'éloignent d'une imitation littérale par leurs déformations et leurs traitements de surface. L'écart avec le modèle devient alors un choix plastique qui engage le regard du spectateur et interroge sa perception.

Ces deux démarches montrent que la représentation est toujours une construction. Qu'elle cherche à produire une illusion convaincante ou qu'elle assume au contraire la déformation et l'écart, elle révèle les possibilités propres aux matériaux, aux techniques et aux langages artistiques.

Cette approche permet ainsi d'articuler les notions de ressemblance, vraisemblance, imitation, écart et fiction, et de montrer aux élèves que représenter le réel ne consiste jamais simplement à le reproduire, mais à construire une relation particulière avec lui.

Conclusion de l'épreuve d'admission

L'épreuve orale d'admission constitue un moment essentiel du concours : elle permet au candidat de mettre en relation sa culture artistique, sa maîtrise disciplinaire et sa capacité à concevoir un enseignement adapté aux élèves. Au-delà de la présentation d'une séquence, le jury cherche à apprécier une véritable posture professionnelle, fondée sur la capacité à problématiser, à faire des choix didactiques argumentés, à anticiper les apprentissages et à analyser les effets de ses propositions.

La réussite de cette épreuve repose ainsi sur la cohérence de l'ensemble du dispositif : une question qui engage les élèves, une pratique qui leur permet d'expérimenter et de chercher, des références

artistiques qui nourrissent la réflexion, des temps de verbalisation qui construisent les apprentissages et une évaluation qui permet d'en mesurer les acquis. Le candidat doit également être en mesure de situer son enseignement dans les programmes, le socle commun et le parcours d'éducation artistique et culturelle.

L'entretien avec le jury ne doit enfin pas être envisagé comme une épreuve de restitution d'une réponse préparée. Il constitue un échange professionnel au cours duquel le candidat doit pouvoir expliciter ses choix, les interroger, les ajuster et envisager d'autres possibles. Les réponses les plus convaincantes sont celles qui témoignent à la fois de connaissances solides, d'une expérience concrète de la classe et d'une capacité à prendre du recul sur sa pratique.

Le jury attend ainsi moins une séquence idéale qu'un candidat capable de penser son enseignement, d'en comprendre les enjeux et de faire évoluer ses choix au regard des besoins et des apprentissages des élèves.

ANNEXES :

- Glossaire indicatif.
- Liste des artistes et des auteurs proposés l'épreuve d'admission de la session 2026.
- Bibliographie et sitographie sélective.
- Exemple de sujets de la session 2026 sur lesquels portent les propositions d'analyse.

GLOSSAIRE INDICATIF

- **ADAGE :** Plateforme numérique de l'éducation nationale dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle.
- **Camaïeu :** Œuvre dont la palette est composée de différents tons d'une même couleur (une peinture en camaïeu de bleu). Le camaïeu de gris est appelé grisaille. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*
- **Coercitif :** qui exerce une contrainte.
- **Composition :** Organisation hiérarchisée d'un espace bi ou tridimensionnel qui tient compte du format dans lequel elle s'inscrit (différent en cela de la structure) et dont le tout est davantage que la somme des parties qui la constituent. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*
- **Consigne :** Elle précise ce qu'il y a à faire, ce qu'il convient de respecter obligatoirement. *(voir texte de Patrick Ducler, Consignes et contraintes dans le dispositif du cours d 'arts plastiques.)*
- **Contraintes :** Ouvre au questionnement. Elle est stimulante pour la recherche des élèves et rend leur choix signifiant. « La contrainte limite les possibles d'une production, mais reste féconde. Par deux points : d'une part, la prise en compte de la contrainte peut se faire dans des réponses hétérogènes, donc préserve dans le cours même, le caractère moteur de la variante. D'autre part, la contrainte rappelle que, si la production artistique est ouverte, elle n'est pas pour autant indéterminée. » *(Situations d'enseignement en arts plastiques en troisième - Pratiques et effets. INRP 1990).*
- **DAAC :** Délégation Académique à l'Action Culturelle.
- **Détrempe :** 1. Technique picturale dans laquelle les couleurs sont broyées à l'eau, puis délayées au moment de peindre avec de la colle de peau tiède ou de la gomme. 2. Œuvre exécutée avec cette peinture. *(Dictionnaire Français en ligne - Larousse).*
- **Didactique :** rapport entre l'enseignement et le savoir. La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et ancrée dans la discipline. Réflexion sur la transmission du savoir. *(https://pedagogie.ac-toulouse.fr/)*.
- **DRAEAC :** Délégation Régionale Académique à l'Education Artistique et Culturelle
- **DRAC :** Direction Régionale des Affaires Culturelles.
- **Estampe :** 1. Technique d'impression d'images en séries dans une presse avec des encres typographiques ou des peintures. La matrice est traitée en relief, en creux ou à plat. 2. Image réalisée avec cette technique. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*
- **Eau forte, eaux-fortes :** 1. Acide nitrique mélangé d'eau, dont se servent les aquafortistes pour attaquer le métal mis à découvert par le travail de la pointe, qui enlève le vernis protecteur. 2. Estampe que l'on obtient au moyen d'une planche mordue par cet acide.*(Dictionnaire Français en ligne - Larousse*).
- **Évaluation diagnostique :** Elle permet de « • Déterminer un état des lieux à partir de l'observation des acquis des élèves ». Elle sert à « comprendre ce qu'ils savent, les compétences et les ressources dont ils disposent. » et à « identifier quels seraient les obstacles pour les élèves : culturels, conceptuels et dans les processus d'apprentissage. » *(Eduscol, Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4).*

- **Évaluation formative :** Elle « tient compte des intentions d'enseignement et des processus de l'apprentissage, apportant des indications pour progresser et prendre conscience des acquis. Elle reconnaît les essais, l'engagement, les erreurs qui ne sont pas sanctionnés comme des « fautes », mais dont on cherche à tirer des enseignements pour remédier, agir et réussir » *(Eduscol, Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4).*
- **Évaluation sommative :** « elle procède du contrôle des connaissances et mobilise la notation (souvent sur des repères critériés), elle peut aussi prendre la forme de bilans qui ne reposent pas sur des notes ou des moyennes. L'évalué doit être informé de cette évaluation, ses modalités et buts. Il sait que cette évaluation est sommative quand elle s'exerce ». *(Eduscol, Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4).*
- **Évaluation certificative :** Elle « concerne le plus souvent dans l'enseignement scolaire la délivrance d'un diplôme. Sa forme privilégiée y est celle de l'épreuve d'examen. Néanmoins, elle vise plus globalement à situer et valider à un moment donné, et au regard d'un standard attendu, le niveau des connaissances et compétences maîtrisées par l'élève, au-delà de la circonstance de l'examen. » *(Eduscol, Évaluer en arts plastiques au service de l'accompagnement des apprentissages de l'élève : cinq fiches pour penser et mettre en œuvre la dynamique de l'évaluation au cycle 4).*
- **Gravure :** 1. Technique de production d'images imprimées en séries (estampes) dans une presse avec des encres grasses. La matrice est une plaque (bois, cuivre, etc.) partiellement creusée par taille directe. 2. Image réalisée avec cette technique. *(Glossaire des arts plastiques , Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*
- **Incitation :** « la petite phrase – le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux – qui permet de mettre les élèves au travail, de façon rapide, motivante et productive » *(Laurence Espinassy, Soyez créatif et original ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques aucollège. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724623/document)*
- **PEAC :** Parcours d'Education Artistique et Culturelle.
- **Pédagogie :** C'est l'art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. *(https://pedagogie.ac-toulouse.fr/).*
- **Pratique :** Comme le rappellent les programmes d'arts plastiques, la pratique est au cœur de notre discipline : L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. Ils exposent « quatre grands champs de pratiques : les pratiques bidimensionnelles, les pratiques tridimensionnelles, les pratiques artistiques de l'image fixe et animée, les pratiques de la création artistique numérique ». Pour Gilbert PELISSIER : « « Le faire » et « le dire » sont deux moments indissociables d'un même concept qui s'appelle la pratique », *(L'oral en arts plastiques, 2004).* Ainsi la pratique exploratoire et réflexive en arts plastiques est « critique ». Elle nécessite une prise de recul et une construction de la pensée.
- **Progression :** « Il s'agit d'une réflexion sur la progressivité des compétences (connaissances et capacités) à faire acquérir aux élèves. C'est aussi une réflexion sur l'articulation entre les différentes parties des programmes ; il s'agit de trouver des fils conducteurs qui permettront de donner du sens à l'ensemble du programme. Ces progressions peuvent être organisées suivant

différents modèles et relèvent de la liberté pédagogique de l'enseignant." *(Document arts plastiques, l'entrée en fonction du professeur stagiaire, InSitu-arts plastiques, académie de Nantes).*

- **Progression spiralaire :** « Les curricula devraient être établis de façon spiralaire en sorte que les élèves construisent de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris. La métaphore de la spirale signifie qu'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. La progression linéaire est impropre à exprimer que pour apprendre, les retours sur le déjà vu sont nécessaires pour aller plus loin. » *(The Process of Education, Bruner, Jérôme, Cambridge, Harward University, Press, 1960).*
- **Projet :** « En arts plastiques, la notion de projet apparaît dès lors qu'il y a démarche personnelle de l'élève dans l'intention de réaliser. La démarche de l'élève commence avec le désir d'action et l'envie de réaliser. » *(Eduscol Fiche 4 : La responsabilité pédagogique du professeur).* Le projet engage par conséquent l'élève dans une autonomie plus ou moins grande en fonction du dispositif de cours proposé par l'enseignant.
- **Salle d'arts plastiques :** La classe est une salle spécialisée. C'est un lieu de travail collectif pour les élèves, un espace pédagogique pour l'enseignant. La salle est souvent organisée par pôles d'activités spécifiques. Des indicateurs visuels choisis et présents dans l'espace donnent à voir, à lire et à appréhender les références artistiques, les attentes et les exigences portées par l'enseignement d'arts plastiques (les notions fondamentales, les compétences prioritairement visées, évaluées au quotidien en arts plastiques…).
- **SCCC ou S4C :** Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512)
- **Séance :** « Le terme usité de séance correspond à un temps de 55 minutes (rarement plus). La séance s'inscrit dans un ensemble cohérent qui permet l'organisation et la mise en activité des élèves autour d'un objectif qui doit être atteint en fin de séance ou de séquence. Elle constitue une partie d'une séquence d'apprentissage ». *(Document d'accueil arts plastiques, L'entrée en fonction du professeur stagiaire, In Situ Arts plastiques, académie de Nantes)*
- **Séquence :** « C'est le regroupement des séances qui traitent d'un ensemble de connaissances et de compétences associées en un tout cohérent. Chaque séance contribue à construire les principes généraux de cet ensemble. » (*Document d'accueil arts plastiques, L'entrée en fonction du professeur stagiaire, In Situ Arts plastiques, académie de Nantes*)
- **Sérigraphie :** 1. Technique de reproduction des images utilisant un écran (soie) tendu sur un châssis. Lors du passage d'une raclette, la peinture traverse les parties non opacifiées de l'écran et se dépose sur le support (toile, papier, tissu). L'écran fonctionne alors comme un pochoir. 2. Œuvre réalisée avec cette technique. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*
- **Teinte :** Nuance d'une couleur, qui dépend soit du pigment employé, soit du mélange de la couleur de base avec une certaine proportion d'une autre couleur. *(Dictionnaire Français en ligne - Larousse).*
- **Ton :** Variante d'une couleur liée à son degré de saturation, à sa valeur : par exemple, un violet pur et un violet éclairci. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble).*

- **Valeur :** Terme qui désigne le degré de luminosité d'une couleur ou d'un gris. On parle de valeur claire, de valeur sombre. *(Glossaire des arts plastiques, Les arts plastiques au collège, CRDP de l'académie de Grenoble)*.
- **Xylographie :** Art de graver sur bois. Il se dit aussi de l'Art d'imprimer avec des caractères de bois, ou avec des planchettes de bois dans lesquelles sont taillées les lettres. *(Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)*.

Liste des artistes et des auteurs proposés à l'épreuve d'admission, session 2026.

ARTISTES (par ordre alphabétique).
Helena ALMEIDA, Ghada AMER, Sofonisba ANGUISSOLA, Samuel BIANCHINI, Anna BILINSKA-BOHDANOWICZ, Anna BOCH, Gustave CAILLEBOTTE, David CLAERBOUT, Camille CLAUDEL, Edmond COUCHOT, Michel BRET, Edgar DEGAS, Sonia DELAUNAY, Lavina FONTANA, Louis GARNERAY, Frank GEHRY, Alberto GIACOMETTI, Zaha HADID, David HOCKNEY, Katsushika HOKUSAI, Hans HOLBEIN le Jeune, Joanna KOERTEN, Polina KOSTANDA, Saul LEITER, Les Frères de LIMBOURG, Edouard MANET, Annette MESSAGER, Jacques MONORY, Berthe MORISOT, Oscar MUNOZ, Saana MURTTI, Vica PACHECO, Andrea PALLADIO, Cyril PEDROSA & Roxanne MOREIL, Giuseppe PENONE, Charlotte PERRIAND, Auguste RODIN, Rachel RUYSCH, Uemura SHOEN, Edward STEICHEN, Patrick TRESSET, Paolo UCCELLO, Adrian VAN DER SPELT, Jan VAN EYCK, Rembrandt HARMENSZ VAN RIJN, Léonard DE VINCI, Gillian WEARING.

AUTEURS (par ordre alphabétique).
Daniel ARASSE, Gaston BACHELARD, Roland BARTHES, Matilde BATTISTINI, John BERGER, Jean-Yves BOSSEUR, Markus BRÜDERLIN, Miguel CHEVALIER, Maurice DENIS, Georges DIDI-HUBERMAN, Ariane FERRAN, Andréas GURSKY, Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Jean-Dominique INGRES, Paul KLEE, Frantisek KUPKA, Henri MATISSE, Florence DE MEREDIEU, Miriam MILMAN, Camille PALOQUE-BERGES, Mathilde ROMAN, LOUIS XIV.

ŒUVRES PRESENTEES LORS DE LA SESSION 2026.

- Sofonisba ANGUISSOLA, Autoportrait au chevalet, 1556, huile sur toile, 66 x 57 cm. Muzeum Zamek, Lancut, Pologne.
- Patrick TRESSET, Etude humaine N°1, 3RNP, installation, dimensions variables, 2018. Frankfurter, Kunstverein, Allemagne.
- Camille CLAUDEL, La Valse ou Les Valseurs, vers 1893, bronze, H. 43,2 x L. 23 x P. 34,3 cm. Musée Rodin, Paris, France.
- Jacques MONORY, Meurtre n°2, 1968, huile sur toile, 228,5 x 196 x 3 cm. Musée de Grenoble, France.
- Auguste RODIN, L'Homme qui marche sur colonne, bronze, 357 x 60 x 39 cm, vers 1900. Louvre, Abu Dhabi, Émirats arabes unis.
- Zaha HADID, Havenhuis (La Maison du port ou Capitainerie), 2017. Anvers, Belgique.
- Rachel RUYSCH, Nature morte avec branche de rosier, un scarabée et une abeille, 1741, huile sur toile, 20 x 24,5 cm. Kunstmuseum Basel, Bâle, Suisse.
- Giuseppe PENONE, Palpebra (Paupière), 1989, fusain fixé sur toile préparée à l'acrylique, 218 x 714 cm. Centre Pompidou, Paris, France.
- Andrea PALLADIO, Teatro Olimpico, 1580-1585, 1000 m2. Vicenza, Italie. Décors en bois de l'arrière-scène avec effets de perspective.
- Sonia DELAUNAY, Groupe de femmes, 1925, gouache sur papier, 31,3 x 30 cm. Collection privée.
- Joanna KOERTEN, Vierge à l'Enfant avec saint Jean, 1703, papier découpé, 6,98 x 5,71 cm. Victoria and Albert Museum, Londres, Angleterre.
- Oscar MUNOZ, Narciso (Narcisse), 2001-2002, vidéo monocanal 4:3, couleur, son, 3 min. Frac, Picardie, France.
- Léonard DE VINCI, Figure assise, vers 1470-1480, détrempe grise, rehauts de blanc, 26,5 x 25,3 cm. Département des Arts Graphiques, Musée du Louvre, Paris.

- Saana MURTTI, de la série Au-delà des idées reçues (Series Beyond Preconceptions), 2019, porcelaine, grès, oxydes métalliques, peinture, 42 x 52 x 40 cm. Collection privée.
- Edgar DEGAS, Petite danseuse de quatorze ans, entre 1878 et 1881, statue en bronze patiné, tutu en tulle, ruban de satin, socle en bois, 98 x 35,2 cm. Musée d'Orsay, Paris.
- Frank GEHRY, Hôtel Marqués de Riscal, 2003. Commune d'Elciego, Espagne.
- Hans HOLBEIN le Jeune, Les Ambassadeurs, 1533, huile sur bois, 207 x 209 cm. National Gallery, Londres, Grande-Bretagne.
- David CLAERBOUT, Rocking Chair, 2003, installation vidéo interactive double écran, noir et blanc, muet, durée variable. Collection Lambert, Avignon, France.
- Lavina FONTANA, Apollo et Las Muse (Apollon et les muses), vers 1598-1600, huile sur toile, 67 x 94 cm. Museo e Galleria Borghese, Roma, Italie.
- Edward STEICHEN, The Flatiron, Evening, 1906, épreuve photomécanique, 21,1 x 16,5 cm. Musée d'Orsay, Paris, France.
- Anna BILINSKA-BOHDANOWICZ, Ulica Unter den Linden w Berlinie (L'avenue Unter den Linden à Berlin), 1890, huile sur toile, 82 x 60 cm. Musée national, Varsovie, Pologne.
- Saul LEITER, Snow (Neige), 1960, impression photographique, 50.8 x 40.6 cm. Collection Saul Leiter, Galerie Howard Greenberg, New York, Etats-Unis.
- Jan VAN EYCK, Les Époux Arnolfini, 1434, huile sur bois, 82,2 x 60 cm. National Gallery, Londres, Royaume-Uni.
- Helena ALMEIDA, Pintura habitada (Peinture habitée), 1975, acrylique sur photographie, 42 x 47,5 cm. Collection - Fondation de Serralves - Musée d'art contemporain, Porto, Portugal.
- Anna BOCH, Retour de la pêche, 1891, huile sur toile, 75,5 x 127 cm. Collection particulière.
- Samuel BIANCHINI, Valeurs croisées, juillet 2008, installation interactive, deux-mille compteurs/affi-cheurs monochromes à trois chiffres, capteurs de distance, logiciel personnalisé, dimensions non com-muniquées. Biennale d'art contemporain de Rennes, France.
- Louis GARNERAY, Promenades Aériennes, Jardin Baujon. Honoré de la Présence de Sa Majesté, le 2 Août 1817, 1817, estampe, taille douce. Gravé par Lerouge, 34,5 x 49 cm. Mucem, Marseille, France.
- Charlotte PERRIAND, Résidence à Arc 1800, 1974, station de ski avec des immeubles de dix étages sur 200 mètres de long. Les Arcs, Savoie, France.
- Les Frères de LIMBOURG, Les Très Riches Heures du duc de Berry, le mois d'Août, 1411-1416, 29 x 21 cm, manuscrit relié, peinture sur vélin. Institut de France, Musée Condé, Chantilly, France.
- Cyril PEDROSA & Roxanne MOREIL, L'âge d'or, 2018, volume I, planches 6 et 7. Éditions Dupuis, collection Aire Libre, Paris, France.
- Rembrandt HARMENSZ VAN RIJN, Moise avec les Tables de la Loi, 1659, huile sur Toile, 168,1 x 136,5 cm. Gemäldegalerie - Staatliche Museen, Berlin, Allemagne.
- Edmond COUCHOT, Michel BRET, Marie-Hélène TRAMUS, Les pissenlits, 1990, installation interactive, ordinateur, écran, microphone, logiciel personnalisé, dimensions variables. Z.K.M. Zentrum für Kunst und Medien, Karlsruhe, Allemagne.
- Edouard MANET, Un bar aux Folies Bergère, 1881-82, huile sur toile, 96 x 130 cm. Institut Courtauld, Londres, Angleterre.
- Polina KOSTANDA (pseudonyme Polly in Wonderland), Pink Batmobile 01, 2024, œuvre numérique générée par l'intelligence artificielle, dimensions variables. Collection privée.

- Paolo UCCELLO, Saint Georges terrassant le dragon, 1430-1435, peinture sur panneau de bois, 131 x 103 cm. Musée Jacquemard André, Paris, France.
- Annette MESSAGER, Motion/emotion (mouvement/émotion), 2009-2013, 14 ventilateurs de 55 x 56 x 21 cm chacun, 11 éléments souples suspendus de dimensions variables. Marian Goodman Gallery, Paris, France.
- Katsushika HOKUSAI, Cascade de Kirifuri au Mont Kurokami à Shimotsuke, 1833, gravure sur bois polychrome, papier, 37,1 x 26,2 cm. Collection privée New York, Etats-Unis.
- Ghada AMER, My Nimpheas #2 (Mes Nimphéas #2), 2018, broderie et gel médium sur toile, 162,6 x 182,9 cm. Collection de l'artiste.
- Adrian VAN DER SPELT, Nature morte de fleurs avec rideau, 1658, huile sur bois, cadre de bois, 46,5 x 63,9 cm. The Art Institute of Chicago, Chicago, Etats-Unis.
- Vica PACHECO, The Flower Requiem Wristling Vases (Vases flutes pour le Requiem aux Fleurs), installation de vases en céramique, fleurs coupées, bande son, dimensions variables. Exposition « Echos du passé, promesses du futur », 7 mars - 13 juillet 2025, Musée d'Art Contemporain, Lyon, France.
- Uemura SHOEN, Jeunes feuilles (Wakaba), 1940, nihonga (pigments naturels et encre sur soie), 80 x 100 cm. Collection du Musée d'Art Shohaku, Nara, Japon.
- Alberto GIACOMETTI, Annette noire, 1962, huile sur toile, 55 x 45,8 cm. Collection de la Fondation Giacometti, Institut Giacometti, Paris.
- Gustave CAILLEBOTTE, Jeune Homme à sa fenêtre, 1876, huile sur toile, 116,2 x 80,9 cm. Paul Getty Museum, Los Angeles, Etats-Unis.
- Gillian WEARING, Me and Claude in Mirror (Moi et Claude dans le miroir), 2017, photographie, imprimé bromure, 2017, 52,4 x 39,4 cm. Tania Bonadkar Gallery, New York, Etats-Unis.
- Berthe MORISOT, Jour d'été, 1879, huile sur toile, 45,7 x 75,2 cm. National Gallery, Londres, Angleterre.
- David HOCKNEY, Place Fürstenberg, Paris, 7-9 Août, 1985, photocollage, 110 x 150 cm. Collection privée.

LISTE DES EXTRAITS DE TEXTES DE LA SESSION 2026 :

- Ariane FERRAN, L'IA, menace réelle ou fantasmée pour les artistes ? article publié sur le site Le Monde le 15 mars 2025.
- Jean-Yves BOSSEUR, Vocabulaire des arts plastiques, Paris, éditions Minerve, 2018, pp. 172-173.
- Markus BRÜDERLIN, La place de la sculpture, extrait de Rue Descartes n° 71, éditions Collège international de Philosophie, 2011, p. 37.
- Henri MATISSE, Il faut regarder toute la vie avec des yeux d'enfants, propos recueillis par Régine Pernoud, Le Courrier de l'U.N.E.S.C.O., vol. VI, n°10, octobre 1953. Repris par Dominique Fourcade, Henri Matisse. Écrits et propos sur l'art, Paris, éditions Hermann, deuxième édition, 1992, p. 321.
- Daniel ARASSE : Histoires de peintures, Paris, éditions Gallimard Folio essais, 2011, p. 129.
- Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Esthétique, traduction de Samuel Jankélévitch, Collection Champs Classiques, édition Flammarion, édition de 2009.
- Miriam MILMAN, extrait de l'ouvrage de Sylvie CARLIER et Aurélie GAVOILLE, Le trompe-l'œil de 1520 à nos jours, Editions Snoeck, Gand 2024, p. 42.

- Florence DE MEREDIEU, extrait d'Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne & contemporain, Bordas, Culture, 1994, p. 142.
- Mathilde ROMAN, On Stage. La dimension scénique de l'image vidéo, 2012, Dijon, Les Presses du réel, p. 41.
- Andréas GURSKY, entretien avec Michel Guerrin, extrait d'un article, Le Monde, 22 février 2002.
- John BERGER, le sens de la vue, Londres, éditions Penguin Books, 1980, p.31.
- Georges DIDI-HUBERMAN, Devant le temps : Histoire de l'art et anachronisme des images, Paris, Éditions de Minuit. 2000, p.9.
- Miguel CHEVALIER, in Claude Pommereau et Sandrine Rosenberg Lefort, Pixels, une expérience interactive avec l'univers de l'IA, magazine Beaux-arts éditions, Paris, 2024, p 4.
- LOUIS XIV, Manière de montrer les jardins de Versailles, entre 1689 et 1705, éditions ArtLys 2013.
- Roland BARTHES, « La peinture est-elle un langage ? » in L'obvie et l'obtus, Essais critique III, Collection « Tel Quel », éditions du Seuil, Paris, 1982, p. 140.
- Camille PALOQUE-BERGES, Poétique des codes sur le réseau informatique, Paris, C.E.P. Centre d'études poétiques ENS LSH, éditions des archives contemporaines, 2014, pp 35-36.
- Jean-Yves BOSSEUR, Vocabulaire des arts plastiques du XXº siècle, éditions Minerve, Paris, 1998.
- Frantisek KUPKA, La Création dans les arts plastiques, Paris, éditions du Cercle d'art, 1989, p. 196.
- Jean-Dominique INGRES, citation issue du livre de Louis-Antoine Prat, Ingres, Cabinet des dessins, éditions 5 continents, collection cabinet des dessins du Louvre, Paris,2004, p. 13.
- Matilde BATTISTINI, Symboles et allégories, Paris, Editions Hazan, 2004, p. 360
- Paul KLEE, La Théorie de l'art moderne, 1964, Paris, Gonthier, p.34.
- Gaston BACHELARD, L'eau et les Rêves, Essai sur l'imagination de la matière, Paris, éditions librairie José Corti, 1942, p.34.
- Maurice DENIS, « Définition du néo-traditionalisme », in Théories, 1890-1910, Du symbolisme et de Gauguin vers un nouvel ordre classique, Paris, Bibliothèque de l'Occident, 1913, p.1.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

- ARDOINO Jacques (2000), Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir, PUF. ARDOUIN Isabelle sous la direction de Michel DEVELAY, « Du dessin aux arts plastiques » dans
- Savoirs scolaires et didactique des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1995.
- BACHELARD Gaston (1986), La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective, Paris, Vrin, collection « Bibliothèque des textes philosophiques ».
- CHANTEUX Magali (1994), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan Université.
- CHEVALLARD Yves (1991), La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage.
- CLÉMENT Catherine et KRISTEVA Julia (1998), Le Féminin et le sacré, Paris, Stock.
- COHN Danièle et FIEDLER Konrad (2008), Deuxième édition, Sur l'origine de l'activité artistique, Paris, Ed. Rue d'Ulm/Presses de l'Ecole normale supérieure,
- DARRAS Bernard (1996) Au commencement était l'image, Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte, Paris, ESF.
- DE MEREDIEU Florence (2017), Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne, éditions LAROUSSE.

- DEVELAY Michel (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF. DEWEY John (édition de 2010), L'art comme expérience, Gallimard.
- DUCROS Pierre et FINKELSTEIN Diane (1987), L'École face au changement : innover, pourquoi ? Comment ? CRDP de Grenoble.
- GAILLOT Bernard-André (1997), Arts plastiques, éléments d'une didactique critique, Paris, Presses universitaires de France.
- GAILLOT Bernard-André (1991), « Enseigner les arts plastiques par l'évaluation », Cahiers pédagogiques, n° 294.
- HAMELINE Daniel, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, ESF, Paris, 1983.
- JOLY Martine (2016), Introduction à l'analyse de l'image, Arman Colin
- JOLY Martine (2016), L'image et les signes, Arman Colin.
- L'Art pour quoi faire (2000), à l'école, dans nos vies, une étincelle, n° 195, collection « Mutations, Autrement
- L'Enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence, n° 139, collection « Mutations », Autrement.
- MEIRIEU Philippe (2000), L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MEIRIEU, Philippe (1999), Apprendre… oui mais comment ? Paris, ESF, collection « Pédagogies ».
- MICHAUD Yves (1999), Enseigner l'art, Nîmes, Chambon.
- PERRENOUD Philippe (1998), L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, De Boeck.
- ROUX Claude (1999), L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline, Nîmes, Chambon.
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (2007) Un modèle de l'action conjointe professeur – élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter, dans Gérard Sensevy et Alain Mercier, Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SITOGRAPHIE : LA DIDACTIQUE DES ARTS PLASTIQUES

- Les rubriques disciplinaires sur les sites académiques, liens sur EDUSCOL : https://eduscol.education.fr/2468/les-reseaux-academiques-en-arts-plastiques
- Textes de Christian VIEAUX, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche : https://parolesenarchipel.fr/
- Journal de recherche en éducations artistiques : https://www.jrea.ch/

OUVRAGES GENERAUX SUR L'ART

- DESCOLA, Philippe, *Les Formes du visible*, Paris, Éditions du Seuil, 2021.
- HOCKNEY, David & GAYFORD, Martin, *Une histoire des images, De la grotte à l'écran*, Londres, Éditions Thames & Hudson, 2021.
- LANEYRIE-DAGEN, Nadeije, *Histoire de l'art pour tous*, Paris, Éditions Hazan, 2021.
- WOODFORD, Susan, *Apprendre à lire les images*, Paris, Éditions Flammarion, 2018.

Exemple de sujets de la session 2026 sur lesquels portaient les propositions d'analyse.

Session 2026

ADMISSION

Épreuve orale professionnelle
Préparation : 2 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure maximum
(Exposé du candidat : 30 minutes ; entretien avec le jury : 30 minutes)

Coefficient 2

Le candidat compose à partir d'un dossier comprenant :
- **une question appuyée sur un point du programme**
- **des documents visuels et textuels permettant de nourrir la réflexion.**

1. Question :

Vous concevrez une séquence d'enseignement pour la dernière année du cycle 3, à partir du point de programme suivant :

Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace.
L'hétérogénéité et la cohérence plastiques : les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits ; le sens produit par des techniques mixtes dans les pratiques bidimensionnelles et dans les fabrications en trois dimensions.

Extrait du programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).
Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020 (NOR : MENE2018714A)
et au BOEN n°31 du 30 juillet 2020

L'analyse de tout ou partie des documents visuels et textuels proposés ci-après viendra nourrir cette réflexion.

Afin d'éclairer le jury sur vos choix pédagogiques et votre connaissance du cadre réglementaire, vous préciserez notamment :
- les acquis préalables des élèves, à prendre en compte pour concevoir cette séquence
- les connaissances et les compétences à faire acquérir, en référence aux programmes du cycle 3, dans leur contribution au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- la nature du dispositif d'enseignement proposé, ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation
- l'inscription de cette séquence dans le temps long du cycle 3

2. Documents visuels et/ou textuels :

Document 1 :

Edgar DEGAS, *Petite danseuse de quatorze ans*, entre 1878 et 1881, statue en bronze patiné, tutu en tulle, ruban de satin, socle en bois, 98 x 35,2 cm.
Musée d'Orsay, Paris.

Document 2 :

Frank GEHRY, *Hôtel Marqués de Riscal*, 2003.
Commune d'Elciego**,** Espagne.

Document 3 :

« Le frottement de l'hétérogène, les perceptions différentielles, le baroquisme des matières foisonnantes ont remplacé dans les années 60 et plus encore dans les années 70 le purisme des années 30. Des assemblages surréalistes, boîtes, collages, utilisation de médiums mixtes […] la diversité a envahi le monde de l'art ».

Florence DE MEREDIEU, extrait d'*Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne & contemporain*, Bordas, Culture, 1994, p. 142.

Document 1

Document 2

CAPES INTERNE D'ARTS PLASTIQUES

Session 2026

ADMISSION

Épreuve orale professionnelle
Préparation : 2 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure maximum
(Exposé du candidat : 30 minutes ; entretien avec le jury : 30 minutes)

Coefficient 2

Le candidat compose à partir d'un dossier comprenant :
- **une question appuyée sur un point du programme**
- **des documents visuels et textuels permettant de nourrir la réflexion.**

1. Question :

Vous concevrez une séquence d'enseignement pour la dernière année du cycle 3, à partir du point de programme suivant :

La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre.
La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : *le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre.* **»**

Extrait du programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).
Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020 (NOR : MENE2018714A)
et au BOEN n°31 du 30 juillet 2020

L'analyse de tout ou partie des documents visuels et textuels proposés ci-après viendra nourrir cette réflexion.

Afin d'éclairer le jury sur vos choix pédagogiques et votre connaissance du cadre réglementaire, vous préciserez notamment :
- les acquis préalables des élèves, à prendre en compte pour concevoir cette séquence
- les connaissances et les compétences à faire acquérir, en référence aux programmes du cycle 3, dans leur contribution au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- la nature du dispositif d'enseignement proposé, ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation
- l'inscription de cette séquence dans le temps long du cycle 3

2. Documents visuels et/ou textuels :

Document 1 :

Joanna KOERTEN, *Vierge à l'Enfant avec saint Jean*, 1703, papier découpé, 6,98 × 5,71 cm.
Victoria and Albert Museum, Londres, Angleterre.

Document 2 :

Oscar MUNOZ, *Narciso* (Narcisse)*,* 2001-2002, vidéo monocanal 4:3, couleur, son, 3 min.
Frac, Picardie, France.

À l'aide d'un tamis photo-sérigraphique et de poudre de charbon, l'artiste dépose les contours et les grandes lignes d'un visage à la surface de l'eau. Le document présente douze photogrammes chronologiques de la vidéo.

Document 3 :

« Jusqu'ici, l'élément physique, sensible, concret, dans l'art, était la matière elle-même, la matière résistante, pesante… »

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Esthétique*, traduction de Samuel Jankélévitch, *Collection Champs Classiques*, édition Flammarion, édition de 2009.

Document 1

Document 2

CAPES INTERNE D'ARTS PLASTIQUES

Session 2026

ADMISSION

Épreuve orale professionnelle
Préparation : 2 heures
Durée de l'épreuve : 1 heure maximum
(Exposé du candidat : 30 minutes ; entretien avec le jury : 30 minutes)

Coefficient 2

Le candidat compose à partir d'un dossier comprenant :
- **une question appuyée sur un point du programme**
- **des documents visuels et textuels permettant de nourrir la réflexion.**

1. Question :

Vous concevrez une séquence d'enseignement pour le cycle 4, à partir du point de programme suivant :

La représentation ; images, réalité et fiction
La ressemblance : le rapport au réel et la valeur expressive de l'écart en art ; les images artistiques et leur rapport à la fiction, notamment la différence entre ressemblance et vraisemblance.

Extrait du programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).
Arrêté du 17-7-2020 et J.O du 28-07-2020 (NOR : MENE2018714A)
et au BOEN n°31 du 30 juillet 2020

L'analyse de tout ou partie des documents visuels et textuels proposés ci-après viendra nourrir cette réflexion.

Afin d'éclairer le jury sur vos choix pédagogiques et votre connaissance du cadre réglementaire, vous préciserez notamment :
- les acquis préalables des élèves, à prendre en compte pour concevoir cette séquence
- les connaissances et les compétences à faire acquérir, en référence aux programmes du cycle 4, dans leur contribution au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- la nature du dispositif d'enseignement proposé, ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation
- l'inscription de cette séquence dans le temps long du cycle 4

2. Documents visuels et/ou textuels :

Document 1 :

Léonard DE VINCI, *Figure assise*, vers 1470-1480, détrempe grise, rehauts de blanc, 26,5 x 25,3 cm.
Département des Arts Graphiques, Musée du Louvre, Paris.

Document 2 :

Saana MURTTI, de la série *Au-delà des idées reçues* (*Series Beyond Preconceptions*), 2019, porcelaine, grès, oxydes métalliques, peinture, 42 x 52 x 40 cm.
Collection privée.

Document 3 :

« Les artistes du XV^{e} siècle flamand pratiquaient déjà la grisaille pour décorer l'arrière des volets de leurs polyptyques. Cette fausse statuaire, placée dans des niches feintes, devait donner à leur peinture l'aspect d'une œuvre « totale », l'allure d'une église. C'était une façon de faire face au *paragone*, à cette joute entre peintres et sculpteurs quant à la supériorité de leur art. »

Citation de Miriam MILMAN, extrait de l'ouvrage de Sylvie CARLIER et Aurélie GAVOILLE, *Le trompe-l'œil de 1520 à nos jours*, Editions Snoeck, Gand 2024, p. 42.

Document 1

Document 2