



N° 4225

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958
TREIZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 27 janvier 2012.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 145 du Règlement

PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES
ET DE L'ÉDUCATION

sur

les manuels scolaires

ET PRÉSENTÉ
PAR MME MICHÈLE TABAROT,

Députée.

SOMMAIRE

	Pages
AVANT-PROPOS DE MME MICHÈLE TABAROT	5
COMMUNICATION DE M. XAVIER BRETON	7
I.- LES CONSTATS	9
A. DES PROGRAMMES ET DES MANUELS SOUVENT CONTROVERSÉS	9
B. UNE PROCÉDURE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES ET UN « STATUT » DES MANUELS CONTRIBUANT AU DÉCLENCHEMENT DES POLÉMIQUES	9
II.- LES SUGGESTIONS	15
A. FAIRE QUE L'ÉCOLE NE SOIT PAS UN LIEU D'AFFRONTMENT DES DISCOURS COMMUNAUTARISTES	15
B. ORGANISER LES DÉBATS SUR LES PROGRAMMES EN AMONT DE LEUR PARUTION.....	15
C. LIMITER LES RISQUES DE MALENTENDUS DANS L'INTERPRÉTATION DES PROGRAMMES	16
D. ÉVITER LES SOLUTIONS DIRIGISTES EN MATIÈRE D'ÉDITION	17
TRAVAUX DE LA COMMISSION	23
CONTRIBUTION	35
ANNEXES	37
ANNEXE 1 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION	37
ANNEXE 2 : TABLEAU COMPARÉ SUR L'AGRÈMENT DES MANUELS SCOLAIRES DANS DIFFÉRENTS ÉTATS	39
ANNEXE 3 : QUELQUES EXEMPLES DE CONTROVERSE AUTOUR DES PROGRAMMES SCOLAIRES	41

AVANT-PROPOS DE MME MICHÈLE TABAROT

La Commission des affaires culturelles et de l'éducation a mis en place, à l'automne dernier, un groupe de travail sur les manuels scolaires, animé par M. Xavier Breton, à la suite d'éléments d'actualité qui avaient fait naître quelques interrogations parmi les députés.

M. Xavier Breton a présenté, le 25 janvier dernier, à la Commission, une communication sur les travaux du groupe.

À l'issue de cette présentation, la Commission a autorisé la publication, sous forme de rapport d'information, de la communication et des débats qu'elle a suscités.

COMMUNICATION DE M. XAVIER BRETON

Comme vous le savez, notre présidente, suite aux polémiques suscitées par le contenu de certains manuels de sciences de la vie et de la terre (SVT), a pris l'initiative de créer, en octobre dernier, un groupe de travail sur les manuels scolaires, qu'elle m'a chargé d'animer.

Ne voulant pas prendre position sur la question ou les théories du genre, car le Parlement n'a pas à arbitrer des débats universitaires en sciences humaines, le groupe de travail s'est concentré sur les modalités d'élaboration à la fois des programmes publiés au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* et des manuels, qui ont précisément pour objet de décliner ces programmes.

Je ferai donc, dans un premier temps, une série de constats, résultant des propos tenus par les trente-trois personnes que nous avons entendues. Les dysfonctionnements révélés par nos auditions ne peuvent en effet nous laisser indifférents (I).

Dans un second temps, je formulerai quelques suggestions, parfois sous une forme interrogative, pour améliorer les procédures existantes. Je vous précise, d'entrée de jeu, que ces propositions, si elles étaient mises en œuvre, ne remettraient en cause ni la liberté des éditeurs ni la liberté pédagogique des enseignants, deux acquis essentiels de notre culture républicaine (II).

I.- LES CONSTATS

Les constats établis par notre groupe de travail sont de trois ordres.

A. DES PROGRAMMES ET DES MANUELS SOUVENT CONTROVERSÉS

Premièrement, une remarque d'ensemble : les programmes et les manuels scolaires donnent souvent lieu à controverses. S'agissant des programmes, je ne donnerai que trois exemples, parmi tant d'autres. Depuis dix ans, ceux de sciences économiques et sociales font régulièrement l'objet de vives critiques, certains groupes d'intérêt jugeant leur présentation de l'entreprise trop négative. Ceux de philosophie n'ont pas fait l'objet d'une révision substantielle depuis une quinzaine d'années, l'exercice étant jugé trop périlleux par les ministres de l'éducation nationale, car étant de nature à déclencher de véritables guerres de chapelle. Enfin, les programmes d'histoire sont devenus, depuis peu, un enjeu pour ceux de nos concitoyens qu'anime une « mémoire vive » du passé.

Ces controverses sont toutefois liées, le plus souvent, à l'apparition de nouveaux thèmes dans les programmes et, plus précisément, à la prise en compte, par les disciplines scolaires, de concepts universitaires. Ce sont en effet ces « nouveaux sujets », connus des spécialistes mais non du grand public, qui conduisent les groupes de pression à se positionner et susciter ainsi le débat.

Constituant, aux yeux de l'opinion publique, la face visible de l'enseignement et se situant au cœur du « triangle » enseignants-élèves-parents, les manuels sont devenus, en raison de ce contexte général, des objets « naturellement » polémiques.

B. UNE PROCÉDURE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES ET UN « STATUT » DES MANUELS CONTRIBUANT AU DÉCLENCHEMENT DES POLÉMIQUES

Je ferai maintenant plusieurs observations sur la procédure d'élaboration des programmes et le « statut » des manuels, ces deux aspects contribuant à déclencher des polémiques.

- *Une procédure d'élaboration des programmes peu transparente*

La procédure d'élaboration des programmes est en effet peu transparente et se déroule quasiment en « circuit fermé », au sein du monde de l'Éducation nationale.

La révision d'un programme intervient, en moyenne, tous les cinq ans, lorsqu'intervient la réforme d'un niveau d'enseignement. Ainsi, depuis 2007, les programmes de l'école, du collège et du lycée ont été modifiés, un travail de grande ampleur, sans précédent, engagé et mené à bien.

La loi lui ayant confié la définition du contenu des formations (*article L. 311-2 du code de l'éducation*), c'est le ministre chargé de l'Éducation nationale qui prend la décision de lancer la révision des programmes, en adressant, à cet effet, une lettre de cadrage au directeur général de l'enseignement scolaire. La rédaction du nouveau programme est alors confiée à un groupe d'experts, sous la présidence d'un universitaire ou d'un inspecteur général de l'éducation nationale nommé par le ministre. Les membres de ce groupe sont choisis pour leur compétence professionnelle, par le président du groupe, en accord avec la direction générale de l'enseignement scolaire. Il s'agit en pratique d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs pédagogiques régionaux auxquels sont adjoints des universitaires et – parfois – des enseignants.

Ainsi que l'ont souligné les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves, la composition des groupes d'experts n'est pas connue, alors même que leur travail concerne le « noyau dur » de la politique scolaire. Et, dans les faits, selon le Syndicat national des enseignants de second degré, le SNES, syndicat majoritaire, la rédaction des programmes est « *confisquée* » par quelques personnes.

De nombreux interlocuteurs ont regretté, à cet égard, la disparition du Conseil national des programmes (CNP). Institué en 1990, cette instance présentait deux avantages : sa composition était indépendante et les avis qu'elle rendait sur les projets de programmes préparés par les experts étaient publiés et, en cas d'avis négatif, ces projets n'étaient pas transmis au ministre. Au motif que cette procédure était trop lourde, la loi du 23 avril 2005 sur l'école l'a supprimée.

Des consultations sont certes organisées au cours de la phase d'élaboration du programme. Mais elles n'associent, dans un premier temps, que les syndicats et les associations de professeurs spécialistes de la discipline concernée. La consultation ne devient publique que dans un second temps, avec la mise en ligne, généralement pendant six à huit semaines, sur le site Éduscol, du projet de programme, ce qui permet aux enseignants de faire part de leurs observations.

Outre le fait qu'elle n'est connue que par un public averti, cette procédure peut être critiquée sur deux points : d'une part, la consultation est parfois organisée au cours des vacances scolaires, ce qui limite sa portée ; d'autre part, les enseignants ne disposent d'aucun retour de la part du ministère sur les avis qu'ils ont pu exprimer à cette occasion.

Au terme de ces différentes étapes et avant la signature par le ministre de l'arrêté portant publication au *Bulletin officiel*, le projet de programme entre dans une phase de consultation institutionnelle, qui nécessite le recueil de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), composé de 97 membres, dont 19 représentants des usagers et 30 représentants des collectivités territoriales et des associations périscolaires. L'intervention du CSE est, cependant, purement formelle : juridiquement, le ministre n'est pas tenu de suivre ses avis ; pratiquement, le Conseil ne dispose pas toujours du temps nécessaire pour étudier

les projets, dont chacun comprend pourtant des dizaines de pages. Il peut même arriver que ses commissions spécialisées les examinent quarante-huit heures après leur transmission et le Conseil ne dispose, parfois, que d'une semaine pour se prononcer.

En résumé, le ministre, pour gagner du temps dans la rédaction des programmes, s'appuie sur « son » inspection générale, tandis que les différentes phases de consultation se succèdent dans des délais resserrés.

Or, cette rapidité d'exécution peut conduire à élaborer des programmes de plus en plus « sobres », susceptibles de favoriser, chez les auteurs de manuels, des interprétations pouvant être, par la suite, à l'origine de polémiques.

• *Un manuel dont l'efficacité pédagogique et la place dans l'institution scolaire sont problématiques*

Quant au manuel, force est de reconnaître que son efficacité pédagogique et sa place dans l'institution scolaire sont problématiques.

Avant de développer ces deux aspects, je vous rappelle que la liberté d'édition – qui est telle que les éditeurs français ne sont pas juridiquement tenus de suivre les programmes – et la liberté de choix, puis d'utilisation des manuels par les enseignants, ont été acquises, dans notre pays, sous la Troisième République. Notre droit est d'ailleurs, à cet égard, l'un des plus libéraux au monde, notamment au regard des régimes d'agrément mis en œuvre par les Länder allemands, l'État de Californie ou les provinces autonomes espagnoles.

Surtout, les manuels sont devenus des outils pédagogiques insatisfaisants, et ce à plusieurs titres.

D'abord, les manuels ne sont pas toujours conformes aux programmes. C'est particulièrement vrai dans le primaire, principalement en raison du non-renouvellement des livres exploités dans les écoles à la suite de la réforme de 2008. Le caractère « irrationnel » – ce terme a été employé par le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer –, du dispositif de financement des manuels, avec ses trois bailleurs – les communes pour le primaire, l'État pour le collège et les régions pour le lycée – n'est pas étranger à cette situation.

Ensuite, le manuel connaît une certaine désaffection, son utilisation dans les classes étant très inégale. Ainsi, selon l'inspecteur général Michel Leroy, dans le primaire, un quart des maîtres n'utiliseraient pas de manuels. Dans le secondaire, le choix des manuels, qui est le fait des conseils d'enseignement réunissant, généralement au mois de mai, les professeurs d'une même discipline, au vu des spécimens envoyés par les éditeurs dans les établissements, ne s'effectue pas dans des conditions optimales. En effet, tous les professeurs ne se retrouvent pas dans cette décision, tandis que ceux qui ont été nouvellement affectés dans l'établissement n'ont pu être consultés.

En résumé, cette ressource pédagogique ne peut que difficilement satisfaire les besoins de l'ensemble des publics auxquels elle est théoriquement destinée : les enseignants, les élèves et, bien entendu, les parents.

Ce contexte permet d'expliquer l'inflation des photocopies, notamment dans le primaire, les enseignants pouvant ainsi exploiter et combiner les extraits de manuels qui leur semblent les plus pertinents : 16 millions d'euros ont été payés à cet effet, en 2010, au Centre français d'exploitation du droit de la copie.

Cependant, malgré son déclin relatif, le manuel reste un outil de premier plan. Sur le plan économique, il représente 10 % du chiffre d'affaires de l'édition et son coût total, pour l'enseignement scolaire, est d'environ 280 millions d'euros. À cela s'ajoute son poids « affectif », ce facteur étant décisif pour notre problématique : malgré toutes les critiques dont il fait l'objet, les enseignants, les parents, mais aussi les élèves y sont fortement attachés.

Cet attachement a pour effet de « brouiller » le statut de cette ressource pédagogique, sa place réelle dans l'institution scolaire n'étant pas clairement perçue par la société. En effet, le contenu du manuel est toujours perçu comme étant prescriptif alors qu'il n'est plus conçu, comme ce fut le cas auparavant, comme un « doublon » du programme, mais comme un outil de travail destiné aux professeurs. C'est pourquoi il se présente, aujourd'hui, sous la forme d'un assemblage, en principe problématisé, de documents faisant l'objet, en fin de chapitre, d'une courte synthèse, comprenant les éléments à mémoriser. Ainsi que l'ont souligné nos interlocuteurs, le manuel ressemble désormais à un « *arbre de Noël* » ou à des « *extraits de presse* », ce format étant destiné à aider les enseignants à mettre en œuvre une pédagogie fondée sur le questionnement et l'interaction en classe.

Ce décalage entre le pouvoir prêté au manuel et la réalité de son utilisation explique, en partie du moins, la polémique sur les manuels de SVT de classe de Première.

- *Une polémique révélatrice*

Sans évoquer longuement cette controverse, je dirai cependant qu'elle a été révélatrice des constats que je viens faire. Je formulerai, à cet égard, deux observations :

– d'une part, le mot « genre » ne figure pas explicitement dans les programmes de SVT de Première, qui, sous le thème « *Devenir homme ou femme* », distinguent l'identité sexuelle, les rôles sexuels et l'orientation sexuelle. Ce sont donc certains manuels qui, à partir de ces quelques lignes, ont développé une approche quelque peu exploratoire de la question du genre. On peut même aller jusqu'à considérer, avec M. Dominique Rojat, le doyen du groupe permanent des SVT de l'inspection générale de l'éducation nationale, que tel ou tel document utilisé pour illustrer ce thème est effectivement « *maladroit* » ;

— d'autre part, les questions que recouvre ce thème étant, de toute évidence, nombreuses et complexes, elles devraient faire l'objet d'un enseignement interdisciplinaire, bénéficiant en particulier du renfort du professeur de philosophie. Les préambules des programmes encouragent le recours à une telle approche, mais elle se heurte à un obstacle pratique de taille : la philosophie est enseignée en classe de Terminale et non en Première. On peut donc estimer que ces programmes ont confié une tâche relativement difficile aux professeurs de SVT, d'autant plus que ceux-ci ne consacreront, au cours de l'année scolaire, que cinq à dix minutes, tout au plus, à la différence entre le féminin et le masculin.

Au total, cette conjonction d'éléments, combinée à la mobilisation de certaines associations, a suscité une polémique regrettable, car de nature à alimenter la méfiance d'une partie de l'opinion publique à l'égard de l'Éducation nationale, dont on sait qu'elle éprouve des difficultés à tisser des relations sereines avec les familles.

II.- LES SUGGESTIONS

J'en viens maintenant aux suggestions inspirées par les auditions du groupe de travail. Je les regrouperai dans quatre grands chapitres.

A. FAIRE QUE L'ÉCOLE NE SOIT PAS UN LIEU D'AFFRONTÉMENT DES DISCOURS COMMUNAUTARISTES

Le premier d'entre eux se présente sous la forme d'un principe simple : l'École ne devrait pas être un lieu d'affrontement des discours communautaristes, quels qu'ils soient.

Pour s'en assurer, faut-il faire en sorte, comme l'a suggéré une association de parents d'élèves, que les programmes n'abordent pas les questions faisant débat ? Pour ma part, je pense qu'une telle solution serait inopportune, car alors l'élève ne pourrait plus disposer des éléments lui permettant de prendre du recul par rapport aux questions « vives » débattues par la société.

En effet, l'école ne doit pas forger l'opinion des élèves, mais leur donner les outils intellectuels nécessaires pour comprendre le monde complexe dans lequel ils grandissent.

B. ORGANISER LES DÉBATS SUR LES PROGRAMMES EN AMONT DE LEUR PARUTION

Parallèlement, des précautions devraient être prises, afin que les débats sur les aspects sensibles d'un programme aient lieu en amont, au moment de son élaboration – et non en aval, lorsque l'école peut être prise à partie.

Bien entendu, ces mesures ne devraient pas restreindre la liberté pédagogique des enseignants, car nous devons faire confiance à ces professionnels qui sauront traiter les sujets nouveaux ou sensibles selon un ordre et une progression adaptés au contexte de la classe.

Pour atteindre ce double objectif, la procédure d'élaboration des programmes devrait être rendue plus transparente.

Faut-il ressusciter, à cet effet, le Conseil national des programmes, solution défendue par plusieurs de nos interlocuteurs ? Je n'en suis pas sûr, car un équilibre doit être recherché entre le temps long qu'impose la construction d'un programme et les contraintes politiques qui peuvent peser sur l'action d'un ministre de l'éducation nationale. En revanche, il serait souhaitable que la composition des groupes d'experts chargés de rédiger les projets de programmes soit rendue publique. L'ancien doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, M. François Perret, a même considéré qu'à l'instar des jurés de cour

d'assises ou de tout juge d'ailleurs, il pourrait être fait appel, dans des cas limités, à des formules de récusation, mais, pour ma part, je ne serai pas aussi audacieux.

Par ailleurs, la phase de consultation des projets de programmes mis en ligne sur le site Éduscol devrait bénéficier d'une plus large publicité, afin que les personnes intéressées puissent prendre connaissance de ces documents et faire part, le cas échéant, de leurs observations.

Devrait-on aller plus loin et prévoir l'organisation de débats démocratiques sur les projets de programmes ? Ce serait, à mes yeux, prendre le risque que ces discussions débouchent sur ce que certains n'hésiteraient pas à appeler des « victoires » ou des « défaites » au regard des opinions défendues. Dans ces conditions, aux yeux d'une partie de l'opinion, l'école ne pourrait plus être ce lieu neutre où l'on acquiert des connaissances et des compétences, une situation qui mettrait l'Éducation nationale en grande difficulté.

Enfin, il faudrait s'assurer que le Conseil supérieur de l'éducation dispose de tout le temps nécessaire pour prendre connaissance des projets de programmes et que, dans ce but, ses commissions spécialisées puissent organiser des auditions sur ces documents. Ce travail pourrait être mené conjointement avec la section de l'éducation, de la culture et de la communication du Conseil économique, social et environnemental, celui-ci assurant une mission organique de représentation des principales activités du pays.

C. LIMITER LES RISQUES DE MALENTENDUS DANS L'INTERPRÉTATION DES PROGRAMMES

Des mesures devraient être également prises afin de limiter, du côté des éditeurs, les risques de malentendus dans l'interprétation des programmes.

• *Une concertation accrue entre les rédacteurs des programmes et les auteurs des manuels*

Les rédacteurs des programmes et les auteurs de manuels devraient ainsi se concerter davantage pour que les éditeurs puissent publier des contenus aussi pertinents que possible.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de relations régulières entre le ministère de l'éducation nationale et les éditeurs pour mener à bien le travail de « traduction » des programmes dans les manuels. C'est uniquement à la demande des éditeurs, et donc de manière ponctuelle, que des réunions sont organisées avec la direction générale de l'enseignement scolaire et les groupes d'experts afin de présenter l'esprit d'un nouveau programme.

Cette « bonne pratique » devrait être systématiquement mise en œuvre. En effet, plus le cadre que constitue le programme sera clair, moins il se prêtera à des interprétations ambiguës ou à des surinterprétations de la part des auteurs des manuels.

Dans cette hypothèse, on pourrait envisager d'interdire aux membres des groupes d'experts de participer à la rédaction des manuels, un usage qui conduit à ce que les mêmes « initiés » rédigent les programmes et leurs outils de mise en œuvre. Une telle mesure pourrait toutefois pénaliser les disciplines pour lesquelles les éditeurs ne disposent pas d'un large vivier d'auteurs.

• *Un délai d'un an prévu entre la parution d'un programme et sa mise en application à respecter*

Par ailleurs, le délai réglementaire d'un an prévu entre la parution d'un programme et sa mise en application (*article D. 311-5 du code de l'éducation*) devrait être respecté. On constate en effet que le ministre s'affranchit de cette règle, pourtant destinée à garantir aux éditeurs qu'ils disposeront d'un temps minimal de conception de leurs manuels, dès lors que des réformes d'ampleur et jugées prioritaires sont en jeu. Ce fut notamment le cas avec la réforme en cours du lycée, même si les éditeurs étaient officieusement saisis, au mépris des règles de confidentialité, des pré-projets de programme pour faciliter leur travail de « transposition ». En mettant fin à de telles dérives, l'Éducation nationale pourrait ainsi gagner la confiance des éditeurs et leur demander, comme on le verra plus loin, des contreparties.

D. ÉVITER LES SOLUTIONS DIRIGISTES EN MATIÈRE D'ÉDITION

Vous aurez compris qu'en matière d'édition de manuels, je ne souscris pas aux solutions dirigistes, impliquant des approbations ou agréments.

En effet, je crois plutôt à l'efficacité du régime actuel d'édition et d'utilisation des manuels, dans la mesure où la diversité de l'offre garantit un traitement différencié des sujets, tandis que la liberté de choix laissée aux enseignants permet d'écarter des manuels véhiculant un discours qu'ils jugeraient normatif. D'ailleurs, le « non-choix » d'un manuel, dont la fabrication est coûteuse, qui revient donc à pénaliser, sur le plan économique, l'éditeur, constitue, à mes yeux, une forte incitation à bien faire.

Cette capacité d'autorégulation ne devrait donc pas être amoindrie, car elle est synonyme de liberté et de responsabilité. Mes convictions en la matière ont d'ailleurs été renforcées par un sondage TNS-SOFRES, publié en novembre dernier, selon lequel 99 % des enseignants interrogés estiment que les professeurs doivent disposer de la liberté du choix de leurs ressources éducatives et 86 % rejettent l'idée d'une autorité gouvernementale choisissant les ressources en usage dans les établissements.

Je ne suis pas non plus un partisan de la labellisation des manuels, car un tel système de contrôle, certes indirect et plus souple, risquerait d'alimenter les soupçons de collusion entre l'autorité administrative ou la commission ayant délivré le label et le ou les éditeurs labellisés. En effet, aux yeux d'une partie de l'opinion, les décisions qui seraient prises en la matière pourraient être perçues

comme étant de nature idéologique. Or est-il dans l'intérêt de l'Éducation nationale de susciter de tels fantasmes ? De plus, au vu des pratiques actuelles de « cumul » d'activités, les inspecteurs rédigeant les programmes et les manuels pourraient être aussi, si l'Éducation nationale n'y prenait pas garde, ceux qui « noteraient » les manuels, une situation qui serait, pour le moins, baroque.

Le maintien de notre régime libéral ne devrait pas, pour autant, conduire l'Éducation nationale à se désintéresser de la qualité des manuels du primaire, qui peut – incontestablement – influencer sur celle des apprentissages. Pourquoi ne pas publier, pour ce niveau d'enseignement dont le rôle est stratégique, des « standards » destinés aux éditeurs, par exemple sous la forme de cahiers des charges, un dispositif auquel le ministère réfléchit pour les manuels de lecture et de mathématiques au cycle 2 ?

Dans l'esprit de la direction générale de l'enseignement scolaire, de tels outils permettraient de réaffirmer l'importance du respect des programmes et de la pertinence des séquences et des exercices proposés, ainsi que la vocation première des manuels, qui est d'être exploités par les élèves.

Par ailleurs, le ministère ne pourrait-il pas publier une circulaire destinée aux corps d'inspections et rappelant ce que devrait être un manuel d'enseignement ? Les inspecteurs pourraient ainsi faire des observations sur cet aspect essentiel de la pédagogie, dans le cadre de leur évaluation du travail effectué en classe. De manière corollaire, le choix des manuels dans le second degré pourrait être affiné si cette question était non seulement débattue par les conseils d'enseignement mais aussi, de manière plus solennelle, au sein du conseil pédagogique de l'établissement scolaire.

Avant de conclure, je dirai quelques mots au sujet de l'avenir, c'est-à-dire des manuels numériques. Même si l'on ne dénombrait, en 2011, que 30 000 classes ayant accès à de tels outils, il est clair que, demain, le manuel papier ne sera plus la « vitrine » de l'enseignement.

La plupart de nos interlocuteurs ont cependant estimé que nous nous acheminons vers un équilibre entre les deux types de support, qui seront donc couplés et différenciés : le numérique sera utilisé pour mobiliser l'attention des élèves, tandis que le manuel « classique » permettra d'approfondir et de mémoriser les notions abordées en classe.

Or, le recours accru aux manuels numériques pourrait être de nature à multiplier les polémiques liées aux sujets nouveaux ou sensibles. En effet, dans sa version la plus avancée, cet outil peut être enrichi et personnalisable « à volonté », l'enseignant pouvant, à partir de données recueillies sur internet, modifier les chapitres existants ou en composer de nouveaux. De tels usages pourraient conduire à « éditer » des manuels d'histoire, pour ne citer que cet exemple, à coloration particulière, ce qui ne manquerait pas de provoquer des débats.

Une réflexion sur le cadrage de l'utilisation des ressources numériques à des fins d'enseignement devrait donc être engagée rapidement. Faut-il apposer sur les manuels numériques la marque « Reconnu d'intérêt pédagogique », label utilisé depuis 1999 par le ministère pour les produits multimédias ? Cette solution paraissant problématique au regard du caractère foisonnant de l'univers numérique, le ministère devrait, à tout le moins, procéder à un travail de référencement des ressources disponibles afin d'aider les enseignants à se repérer.

*

* *

En conclusion, le travail mené a été passionnant et nous a permis de mettre en lumière, ce qui est le propre de la mission de contrôle du Parlement, des dysfonctionnements dans l'élaboration des programmes et des manuels scolaires. Quant à la polémique sur le genre, je suis persuadé qu'elle ne résulte pas seulement de prises de position partisans, mais aussi de l'existence, dans la conscience collective, d'un « *impensé du genre* » pour reprendre les mots du psychologue Jacques Arènes. En effet, la question de la « norme » en matière de masculin et de féminin interpelle le corps social et, à ce titre, elle mériterait de faire l'objet d'un vaste débat, d'un débat public. La Délégation aux droits des femmes de notre assemblée a ouvert la voie, en organisant, depuis l'automne dernier, une série d'auditions remarquables sur le sujet, et cette réflexion – j'en suis convaincu – devrait se poursuivre dans la société.

*

* *

TRAVAUX DE LA COMMISSION

La Commission des affaires culturelles et de l'éducation se réunit le mercredi 25 janvier 2012, sous la présidence de Mme Michèle Tabarot, présidente, pour entendre la communication de M. Xavier Breton sur les manuels scolaires.

Un débat suit l'exposé du rapporteur.

M. Yves Durand. Je regrette qu'une fois de plus, une problématique aussi importante – qui dépasse la simple question des manuels scolaires ou celle du genre – ait été engagée dans l'urgence et la précipitation et à l'occasion de polémiques sur un sujet certes essentiel mais qui relève de l'intimité de chacun. C'est la raison pour laquelle le groupe SRC n'a pas souhaité participer à ce groupe de travail.

En étant un peu provocateur, je dirai que la communication, présentée par M. Xavier Breton et qui traite essentiellement des manuels scolaires, prend le sujet par le « petit bout de la lorgnette ». La vraie question me semble davantage être celle des programmes scolaires eux-mêmes. Ce sujet est d'ailleurs apparu essentiel dans le cadre des travaux des missions d'information de la Commission sur le socle commun, sur la réforme du lycée et sur les rythmes scolaires, dont j'ai été le co-rapporteur avec M. Xavier Breton. L'élaboration des manuels scolaires pose aussi la question des liens entre des disciplines telles que les SVT, l'histoire, la philosophie et la littérature et celle de la façon dont cette inter-disciplinarité permet de réfléchir sur des questions de société.

La question essentielle est donc : que doit-on enseigner aux élèves ? Quel doit être le rôle de l'école et de l'enseignement dans une société où nous connaissons une révolution avec un véritable foisonnement de l'information ? Quelle doit être la place des manuels scolaires pour un adolescent ou un préadolescent qui a accès à l'ensemble des ressources médiatiques ou numériques ? L'enseignement doit-il avoir pour seule mission la simple acquisition des connaissances ou bien doit-il apprendre aux élèves à faire le tri parmi ce flux permanent de connaissances et à développer leur esprit critique en confrontant différentes thèses sur des questions de société ? La mission de l'enseignement est-elle l'acquisition de normes ou bien le développement de la capacité de confronter des thèses différentes sur la vie, le monde, la mort ou la naissance ? Voilà les problématiques essentielles sur lesquelles aurait dû se pencher le groupe de travail.

Il n'incombe pas au seul ministre – et donc à l'autorité politique – de déterminer le contenu des programmes scolaires. L'institution de ces programmes ne doit pas non plus être publique, comme dans les cours d'assises – pour reprendre la comparaison de M. Xavier Breton. Les programmes doivent être au-dessus des modes et des bouleversements de l'opinion publique et il est essentiel que des experts, des enseignants et les tenants des différentes disciplines puissent

confronter leurs points de vue. La suppression du Conseil national des programmes est, à cet égard, regrettable car il constituait un lieu essentiel de débats. Il serait donc pertinent de le recréer.

En conclusion, je trouve dommageable qu'un tel débat s'inscrive dans le cadre de polémiques qui, même si elles n'ont pas été le sujet central de la communication, ont tout de même été évoquées dans sa conclusion.

M. Alain Marc. Il est vrai que le travail mené par M. Xavier Breton a été engagé à l'issue d'une polémique, mais en faire l'économie eût été dommage. Nous devons effectivement nous interroger sur la conception des programmes scolaires, qui peut sembler éloignée des acteurs de l'enseignement, et sur leur utilisation, souvent très hétérogène, par les différents éditeurs. L'appareil didactique n'est d'ailleurs pas toujours « au rendez-vous ».

Je pense, en outre, que la liberté pédagogique des enseignants dépend étroitement de la qualité de leur formation. Nous aurons à aborder ce sujet capital la semaine prochaine, lors de l'examen de la proposition de loi relative à la modification de certaines dispositions encadrant la formation des maîtres. Sans formation des maîtres, il ne peut y avoir de liberté pédagogique. Quels que soient les programmes, ouvrages ou sources de référence, les maîtres doivent disposer d'une formation appropriée pour pouvoir les utiliser pleinement.

Mme Marie-Hélène Amiable. Le sujet que nous évoquons aujourd'hui est certes passionnant, mais je tiens à procéder à quelques rappels qui n'y sont pas directement liés.

La présentation qui nous a été faite répond à une « commande » passée dans l'urgence, suite à une polémique portant sur la référence faite à la « théorie du genre » et à la notion d'identité sexuelle dans certains manuels scolaires. Quatre-vingts de nos collègues du groupe UMP ont écrit au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative pour demander le retrait pur et simple de ces manuels ; cent treize sénateurs sont également intervenus sur ce sujet. C'est alors qu'a été décidée la création d'un groupe de travail au sein de notre Commission. Je cite quelques propos tenus à l'époque par certains de nos collègues : « *la théorie du genre sert surtout d'alibi pour justifier la pédophilie* », « *nous appartenons au monde des mammifères, c'est structurel* »... Vous comprendrez mieux pourquoi le groupe GDR a refusé de participer à un groupe de travail qui faisait suite à ces propos honteux, que nous condamnons.

Je tiens également à rappeler que, pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire, avaient été prises des initiatives, qui semblent aujourd'hui avoir été oubliées par certains de nos collègues. Ainsi en est-il du rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, remis au ministre de l'éducation nationale le 22 septembre 2010 par un groupe de travail coordonné par Mme Anne Rebeyrol. Celui-ci soulignait l'ampleur de l'homophobie et du

sexisme à l'école et concluait à la nécessité d'une action de l'institution scolaire contre ces discriminations pour sécuriser le parcours des élèves.

J'en viens au sujet qui nous réunit. J'estime qu'il ne revient pas au personnel politique de définir le contenu des programmes, ni, *a fortiori*, celui des manuels scolaires. Ils n'ont pas à imposer leur « vérité » au savoir.

Nous regrettons la disparition du Conseil national des programmes ; les tentatives de justification de M. Xavier Breton, sur ce point, ne nous paraissent pas convaincantes. Cette structure était sans doute perfectible, mais elle était aussi la plus efficace dans la conception des programmes.

Concernant le contenu des manuels scolaires, j'estime qu'il doit être ouvert et permettre aux jeunes de construire leur esprit critique et de se forger leur propre opinion, par la confrontation d'idées, sur des sujets d'actualité.

M. Xavier Breton a souligné que, dans certains établissements, certains manuels, en raison d'un renouvellement insuffisant de leur contenu, n'étaient pas conformes aux programmes. Je tiens à rappeler que le renouvellement des manuels dépend très étroitement des ressources des collectivités territoriales dont on sait qu'elles ne sont pas homogènes sur le territoire – nous avons d'ailleurs eu un débat sur ce point lors de la réforme des lycées qui a imposé des dépenses supplémentaires aux conseils régionaux.

Enfin, je pense, moi aussi, que la question des manuels numériques et de leur éventuel encadrement est particulièrement importante. Il serait souhaitable que notre Commission s'empare de ce sujet.

M. Jacques Groperrin. Je m'interroge sur le rôle du Parlement : n'est-il pas, justement, dans son rôle de réfléchir, discuter et, parfois, réagir à des polémiques ? L'opposition a choisi une posture consistant à ne pas participer au groupe de travail. L'attitude inverse aurait sans doute été plus intéressante : elle lui aurait permis de faire part des réflexions qu'elle vient de nous livrer, de réagir aux propositions de M. Xavier Breton et de s'inscrire dans l'action. Je regrette donc la décision de l'opposition ; il est vrai qu'il est plus facile de critiquer...

On nous reproche l'urgence dans laquelle ont été conduits nos travaux. Je rappelle que le groupe de travail a été mis en place par Mme la présidente au mois d'octobre 2011. Certes, il aurait pu traiter non seulement des manuels scolaires, mais aussi du sens de l'école ou du contenu des apprentissages. Mais l'objectif était bien de concentrer notre réflexion sur un sujet qui faisait polémique au sein de la société.

Je souhaite par ailleurs féliciter M. Xavier Breton dont j'ai pu constater, au cours des auditions menées, l'entrain, le sérieux et la mesure. Sa présentation montre qu'il existe une controverse. Il propose des procédures d'élaboration des programmes et des manuels scolaires pour éviter les malentendus, en évoquant

une éventuelle labellisation des manuels ou leur soumission à des cahiers des charges.

Je terminerai par une question. Ne pourrait-on pas envisager une approche différenciée selon que les manuels scolaires s'adressent aux élèves du primaire ou à ceux du secondaire ?

Mme Marie-George Buffet. M. Xavier Breton, vous avez souligné, dans votre communication, que le Conseil national des programmes avait été supprimé en 2005. Vous avez également souligné que plusieurs des personnes auditionnées avaient souhaité le rétablissement de cette structure, en raison de son indépendance et de la qualité de ses participants. Vous avez néanmoins répondu négativement à cette demande, en une phrase, en distinguant « *le temps long qu'impose la construction d'un programme* » – nous sommes d'accord sur ce point – et « *les contraintes politiques qui peuvent peser sur l'action d'un ministre de l'éducation nationale* ». Pourriez-vous apporter des éclaircissements sur cet argument dont je ne vois pas bien en quoi il justifie votre refus d'envisager le rétablissement du Conseil national des programmes ?

M. René Couanau. Je tiens à remercier M. Xavier Breton pour sa synthèse mesurée de la question, laquelle ne date pas d'aujourd'hui. Cette présentation a pour premier mérite d'évacuer la tentation, parfois permanente, que l'on sent chez certains de nos collègues, de se prononcer, en tant que parlementaires, sur le contenu des programmes et des manuels scolaires. C'est méconnaître les fondements de notre enseignement que d'y prétendre ; c'est aussi courir des risques considérables que d'envisager une « mainmise » du politique sur l'acte libéral qu'est l'acte d'enseignement. Car c'est bien entre quatre murs, entre l'enseignant et ses élèves, que tout se joue. La question est donc plutôt de savoir comment la collectivité publique peut s'assurer du respect de certaines règles.

Le point le plus important est celui des programmes. Il est tout à fait pertinent de souligner, comme l'a fait M. Xavier Breton, qu'ils sont élaborés selon une procédure trop interne à l'éducation nationale et trop ponctuelle. Il conviendrait, au contraire, de procéder, de façon continue, à des consultations externes de spécialistes de l'éducation, par exemple dans les universités, ou encore de scientifiques. Il faudrait donc rétablir le Conseil national des programmes afin d'assurer permanence et continuité au-delà de certaines velléités qui pourraient être liées à des contraintes politiques que je ne suis pas sûr d'avoir bien comprises, bien que j'aie une idée de ce à quoi il a été fait allusion...

Par ailleurs, je suis en désaccord avec M. Xavier Breton lorsqu'il estime qu'il faudrait évacuer de l'école les débats « communautaires ». L'école n'a pas pour seule mission d'assurer la transmission d'un savoir commun. Elle doit aussi apporter des références communes et susciter interrogations, mises en cause et confrontations d'idées. Ces deux aspects ne sont pas incompatibles. Il faut bien évidemment un langage commun en calcul, dans l'apprentissage de base du

français ou dans l'acquisition de références historiques. Mais ce langage doit aussi permettre le questionnement, d'où la nécessité d'un Conseil national des programmes qui permettrait d'éviter que les débats ne soient par trop empreints d'une marque politique.

S'agissant des manuels scolaires, j'ai longtemps été partisan du libéralisme à l'égard des éditeurs. Mais j'ai beaucoup regretté, lorsqu'on a tenté d'échapper aux méthodes de lecture globale pour en revenir à des méthodes qui me semblaient mieux fondées sur le plan scientifique, de constater que les manuels scolaires ont continué, malgré les instructions, à être rédigés sous l'influence d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale ou de chercheurs pédagogiques partisans de la méthode globale. J'irai même plus loin : dans la situation actuelle, il n'est pas totalement improbable que des pans entiers de l'enseignement soient, par exemple, influencés par la pensée créationniste que l'on déciderait de présenter de manière avantageuse dans certains manuels scolaires... La liberté totale aujourd'hui laissée dans leur rédaction présente, selon moi, de réels dangers. Ceci me laisse à penser qu'il conviendrait de vérifier la conformité des manuels aux programmes. Plusieurs pistes sont envisageables : labellisation des ouvrages, rétablissement d'un Conseil national des programmes permanent, contrat passé avec les éditeurs et rédacteurs de manuels... Après tout, ce sont bien les deniers publics qui permettent d'acheter les manuels !

En conclusion, il me semble que le débat que nous avons aujourd'hui n'est pas séparable de celui portant sur la formation des maîtres. Or celle-ci ne permet pas, à l'heure actuelle, d'assurer la transmission d'un savoir commun tout en suscitant le questionnement des élèves.

Mme Marie-Odile Bouillé. M. Xavier Breton, comme mes collègues, je m'interroge. À tort, vous ne souhaitez pas ressusciter le Conseil national des programmes et déclarez qu'un « *équilibre doit être recherché entre le temps long qu'impose la construction d'un programme et les contraintes politiques qui peuvent peser sur l'action d'un ministre de l'éducation nationale* ». Je souhaiterais avoir des explications sur ce point.

M. Éric Berdoati. Permettez-moi tout d'abord de féliciter M. Xavier Breton qui a mené un travail à son image, c'est-à-dire honnête, courageux et précis.

Autant je rejoins assez largement M. René Couanau dans son analyse concernant les programmes scolaires et le libéralisme aujourd'hui en vigueur à l'égard des éditeurs, autant je souhaite réagir aux propos de M. Yves Durand. Celui-ci a évoqué un sujet totalement différent de celui qui nous occupe aujourd'hui. Il ne s'agit pas, aujourd'hui, de traiter des missions de l'éducation nationale et de l'ensemble des éléments qui conduisent un individu à être éduqué, structuré et autonome. Contrairement à ce que soutient M. Yves Durand et aux tendances observées ces dernières années, il ne revient pas à l'école d'assurer une

telle mission : on ne peut pas tout lui demander pour compenser les maux de la société !

La construction d'un individu est un processus complexe qui repose certes sur l'instruction apportée par l'école, mais aussi sur l'éducation assurée par la famille ou la pratique de disciplines sportives ou artistiques. On irait au-devant de grandes difficultés si l'on attendait de l'école qu'elle soit un lieu de débat « total ». Cela se ferait au détriment de sa mission première d'instruction et d'enseignement. J'en veux pour preuve la multiplicité des domaines abordés dans le cycle primaire en complément des enseignements de base – ce qui nécessite d'ailleurs une participation des communes : sécurité routière, informatique, langues étrangères, musique... Puis, lorsque les élèves entrent en classe de sixième, on nous dit qu'ils sont en situation d'échec car ils ne savent pas écrire, compter ou lire ! À vouloir trop diversifier les missions de l'école, on en oublie l'essentiel.

Mme Martine Martinel. Je souhaiterais au préalable préciser à M. Éric Berdoati que les professeurs des écoles reçoivent, au cours de leur formation, un enseignement musical sanctionné par des épreuves qui les rend aptes à assurer l'enseignement de cette discipline... Comme beaucoup de mes collègues, je pense que le CNP a vraiment sa place et que les lieux où se retrouvent de nombreux experts permettent de croiser les expériences des uns et des autres et d'enrichir les débats qui doivent présider aux choix que nécessite l'élaboration d'un programme.

S'agissant des manuels, je crois effectivement qu'il serait utile de les encadrer. Comme le remarquait M. René Couanau, l'apprentissage de la lecture, fondé sur des recherches sur les apprentissages et la didactique, a changé. Or, tandis que les manuels qui sont édités sont conformes aux programmes, l'enseignant restant en tout état de cause libre et se faisant un devoir de les interpréter – construisant son travail avec la classe, il ne fait bien sûr pas que lire un livre –, il existe encore des manuels qui perpétuent d'anciennes méthodes, telles la méthode Boscher créée sous la Troisième République, qui ne correspondent plus du tout aux programmes. Ce sont pourtant ces manuels de lecture qui se vendent le plus, parce que les parents ou les grands-parents en ont entendu parler. S'ils présentent cette méthode comme simple, ils se trouvent souvent être en complet décalage avec la méthode d'apprentissage utilisée aujourd'hui par les professeurs en classe. Il y a là un vrai problème, les parents se sentant, à tort ou à raison, fondés à apprendre à lire à leurs enfants, souvent précocement, et donc à plutôt à tort, avec une méthode qui n'est plus adaptée. Il me semble donc nécessaire de mieux encadrer la diffusion de ces manuels.

Comme d'autres l'ont rappelé avant moi, je ne crois pas que l'on puisse enseigner sans une véritable formation. Je ne peux pas laisser dire que l'enseignant est celui qui a une leçon d'avance sur les élèves.

Vous dites, M. Xavier Breton, que l'école ne doit pas être le lieu d'affrontement des discours communautaristes, quels qu'ils soient. Vous avez raison, mais promouvoir la diversité de pensées permet de nouer un dialogue

autour des différences. Par exemple, pour l'enseignement des lettres que je connais davantage, on étudie au collège, sauf erreur, le fait religieux. C'est la diversité des faits religieux comme celle des textes qui en rendent compte, comme la *Bible* ou le *Coran*, et ce sont des moments non pas d'affrontements mais de connaissance de l'autre qui précisément évitent que ceux-ci n'éclatent comme ils évitent le communautarisme.

De même, j'ai été surprise de la façon dont vous envisagiez l'intervention des inspecteurs sur les manuels scolaires : le corps des inspecteurs n'est pas un corps ennemi, il est constitué d'experts. Votre suggestion de la publication par le ministère d'une circulaire pour leur rappeler ce que devrait être un manuel d'enseignement me semble donc, si elle était appliquée, un peu insultante pour les intéressés.

M. Pierre-Christophe Baguet. La communication de notre collègue Xavier Breton permet de mieux comprendre le mécanisme qui a conduit à cette polémique sur l'introduction de la théorie du genre dans les manuels scolaires et la simplification sans doute excessive des programmes d'histoire. Si ce n'est pas la faute à « pas de chance », c'est alors la conséquence de la succession de processus pour le moins inadaptés. Il n'existe sans doute pas de formule idéale, mais l'éducation nationale doit, comme certains l'ont d'ailleurs relevé, s'ouvrir davantage aux autres acteurs pour l'élaboration des programmes et des manuels. Contrairement à certains collègues, je ne vois pas ce qui devrait exclure la représentation nationale de cette nécessaire et salutaire ouverture. Comme on vient de le rappeler, l'enseignement des faits religieux ou celui de *La Marseillaise* sont, me semble-t-il, les conséquences d'amendements de parlementaires, dont M. Jean-Pierre Brard, je crois, pour l'enseignement des faits religieux.

Au-delà de leur élaboration, il est nécessaire de mieux évaluer l'utilisation de ces manuels. Selon l'inspecteur général Michel Leroy, un quart des maîtres n'utilisent pas de manuels scolaires. Alors que ceux-ci représentent un réel coût pour les collectivités publiques, il serait utile de tirer des conclusions de ce hiatus. Une évaluation un peu précise de cette situation serait donc la bienvenue.

Mme Martine Faure. Avant d'aborder la question des manuels scolaires, je voudrais regretter que nous ne nous penchions pas sur les programmes, ce qui m'aurait semblé pertinent. Je voudrais également lever un malentendu sur l'interprétation de l'intervention de M. Yves Durand à qui l'on a fait dire que l'école devait tout apprendre aux enfants, ce n'était évidemment pas son propos. L'école doit garantir des apprentissages, ce qui est sa première mission, mais elle doit, à côté, apprendre à apprendre à l'enfant ou au jeune adolescent. C'est la définition qui nous était faite lorsque nous étions jeunes instituteurs stagiaires : donner aux enfants les moyens d'apprendre à apprendre, les former à se poser des questions, à l'esprit critique... Une véritable formation des maîtres devrait donc les rendre capables d'enseigner, en réponse à notre collègue Éric Berdoati, l'anglais ou le chant. C'étaient d'ailleurs les fondements de l'école républicaine quand nous étions à l'école normale. Cette « casse » systématique et aberrante, comme celle

du Conseil national des programmes, après celle des écoles normales ou, aujourd'hui, des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), explique ces déficiences.

Le corps des inspecteurs qui a été évoqué est lui aussi en train d'être « éliminé ». C'est ce à quoi conduit le décret du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique, mais nous aurons bientôt l'occasion d'en reparler. Face à toutes ces problématiques, la question des manuels scolaires me semble être un sujet de second plan. Il faut recréer le Conseil national des programmes, un outil qui avait fait ses preuves, peut-être en le nommant différemment, où doivent figurer toutes les parties prenantes et « donnanter » en matière d'éducation, les chercheurs et les enseignants, les pédagogues et pourquoi pas les représentants des parents d'élèves. Les programmes sont en effet l'outil essentiel, le cœur de l'école, de la maternelle à l'université.

Mme Françoise Imbert. Si l'on considère que les manuels scolaires sont des ouvrages de référence, ce qui leur confère une autorité et un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves, qu'en est-il aujourd'hui de la place des femmes dans ces manuels ? Comment cette thématique de la place des femmes et des hommes dans la société y est-elle intégrée ? Les stéréotypes sexistes sur les rôles de mère et d'épouse, sur les métiers féminins ou peu valorisants y tiennent-ils toujours une aussi grande place ? Sur ce même sujet de la place de la femme dans les manuels scolaires, en histoire plus précisément, parlez-vous de l'importance du rôle de certaines femmes, comme celui de Louise Weiss pour le vote des femmes dans l'entre-deux-guerres ou celui de Simone Veil pour le débat sur l'interruption volontaire de grossesse ? Où en sommes-nous de la nouvelle conception des programmes du primaire qui, sous prétexte de simplification, a abouti à la disparition de références concrètes à la question de l'égalité entre les hommes et les femmes ? Il me semble que l'intégration de ces problématiques dans les manuels est essentielle pour faire évoluer les représentations de la femme dans notre société.

M. Dominique Le Mèner. Je voudrais m'attarder un instant sur l'évolution de la pédagogie et du rôle qu'on accorde encore aux manuels scolaires en parlant plutôt de l'avenir, c'est-à-dire des manuels numériques. Un point important est souligné dans cette présentation : la nécessité de mettre très rapidement en place une réflexion sur le cadrage de l'utilisation des moyens numériques. Il s'agit aujourd'hui davantage d'une méthode d'utilisation de ces moyens que de contenu. Il n'est pas facile pour un jeune enseignant qui a recours à ce type de moyens de trouver de bonnes réponses adaptées à un programme. C'est d'autant plus important que, selon toutes les études en cours, l'attention des élèves évolue. Ils deviennent des spectateurs parce qu'ils sont formatés sur des écrans, qu'ils regardent la télévision, qu'ils ont des ordinateurs. Ils sont conduits à être plus attentifs, non plus à l'enseignant, mais au vecteur de l'enseignement. Cet élément est vraiment fondamental, alors qu'on parle encore des supports-manuels – ce qui me semble être une approche un peu passéiste de ces questions.

M. Jean-Pierre Giran. Je voudrais vous féliciter, Mme la présidente, de l'organisation de ce débat. Il est peut être tardif mais il existe et m'a permis d'entendre des choses intéressantes, passionnantes même. Chacun devrait s'efforcer de dépolitiser ce genre de débat. Ainsi, Mme Françoise Imbert, s'intéresser au rôle de la femme, à l'équité... bien sûr, chacun vient ici dans ce débat avec ses valeurs, mais ne faisons pas de cet objet magique qu'est le manuel scolaire pour l'avenir de nos enfants l'enjeu d'une lutte politique, au sens restreint du terme.

La société évolue extraordinairement vite et devient complexe, je ne suis pas sûr que chacun d'entre nous en ait la maîtrise. Si elle évolue vite, il faut alors construire et non pas faire renaître. Nous sommes devant un chantier pour lequel je n'ai pas de certitudes. Je suis donc vigilant et prudent sur un programme commun, intégral ou intégriste, qui fixerait la totalité du savoir, des méthodes et du reste... J'appelle de mes vœux, au-delà d'un corpus minimum et important, la préservation d'un degré de liberté, d'un degré de débat, d'un degré d'oxygène, d'un degré d'interprétation. À l'université, si nous avons un programme imposé strict, tous les universitaires démissionneraient. Dans une société qui évolue, c'est cette capacité, cette liberté qui fait l'enseignant, qui ne serait sinon qu'un répétiteur débile lisant un ouvrage qu'il serait obligé de transmettre. Tout cela appelle bien sûr la nécessité d'assurer la qualité des enseignants qui peut, par une formation renouvelée, être encore améliorée. Au-delà, il faudrait réfléchir à l'attractivité de la fonction enseignante, afin que les meilleurs d'une génération adhèrent à cette mission exemplaire.

Mme la présidente Michèle Tabarot. Je souhaiterais répondre à la remarque qui nous a été faite à propos des conditions de création de ce groupe de travail. Un certain nombre de nos collègues députés se sont exprimés sur la théorie du genre, suivant en cela leurs convictions. Il m'a semblé dès lors utile de mettre en place cet outil de réflexion. Sur chaque sujet d'actualité, pour réagir aux questions soulevées par nos concitoyens à cette occasion, les groupes de l'opposition ou de la majorité proposent la création de missions d'information, de commissions d'enquête. Il me semble que c'est l'intérêt d'une Commission de pouvoir aussi le faire, et ce d'une façon à la fois souple et apaisée.

Dans mon esprit, la création d'un groupe de travail devait permettre de s'interroger sur un sujet important pour nous, afin que ses membres puissent auditionner un certain nombre de spécialistes de la question et en rendre compte à la Commission. Cette méthode de travail me semble bonne et je regrette que, chez certains, une approche purement politique de la création du groupe de travail ait prévalu et se soit focalisée sur le seul sujet initial. Je remercie M. Xavier Breton de nous avoir présenté des pistes de réflexion qui vont bien au-delà de la polémique initiale et de nous avoir ainsi fourni la matière de cet intéressant débat. Un autre groupe de travail pourrait d'ailleurs être l'occasion d'aborder la question des programmes eux-mêmes.

M. Xavier Breton. Je voudrais tout d'abord vous remercier, mes chers collègues, pour vos interventions qui ont été très riches.

Le contexte dans lequel notre groupe de travail a œuvré n'a pas été facile, si l'on songe à la fois à la proximité des échéances électorales et aux diverses polémiques qui ont pu éclater à propos des manuels scolaires. On a beaucoup parlé de la querelle autour des programmes de SVT en classe de première, mais d'autres discussions ont surgi, notamment en histoire, à propos de la Shoah, avec les inquiétudes exprimées par M. Claude Lanzmann, ou encore concernant les familles monoparentales. Donc le débat en matière de manuels et de programmes scolaires ne se limite nullement à la question du genre. Il est intéressant que nous y réfléchissions.

M. Yves Durand s'est interrogé sur le périmètre de nos travaux. Je le rejoins lorsqu'il affirme que le problème n'est pas celui des manuels en tant que tels. Si nous sommes partis de cette question, c'est parce que la polémique a éclaté à partir des pages de certains manuels. Il convient toutefois, comme je l'ai souligné dans ma présentation, de relativiser la place des manuels dans la mesure où ils ne constituent qu'un outil d'accompagnement de la pédagogie. Il faut absolument conserver tant la liberté éditoriale que la liberté pédagogique des enseignants. Là où des améliorations peuvent être faites, c'est sur le plan des programmes ou, plus précisément, sur celui des modalités d'élaboration des manuels et des programmes eux-mêmes.

En ce qui concerne la théorie du genre, et ses implications pour notre société en termes notamment juridiques ou diplomatiques, je suis convaincu qu'il doit y avoir un débat, mais que ce débat doit avoir lieu en dehors de l'école. Nous n'avons pas à importer dans le cadre scolaire des débats que nous n'arrivons pas à régler dans la société.

Pour ce qui est du Conseil national des programmes, je ne suis pas sûr qu'il faille, comme le suggèrent certains, le restaurer. Il est certes légitime de se poser la question. Toutefois, je ne suis pas partisan, de manière générale, de recréer des choses qui ont été supprimées. Lorsque du temps s'est écoulé, il faut passer à autre chose. Ce conseil était certainement trop lourd et trop institutionnel. En revanche, je retiens tout à fait la notion évoquée par notre collègue Yves Durand d'espaces de confrontation qui restent à créer, sous de nouvelles formes, en matière de programmes.

Nos collègues Martine Faure et Alain Marc sont intervenus, en particulier, sur la formation des maîtres. Cela me donne l'occasion de souligner que les programmes, la formation des maîtres, l'évaluation ou encore les rythmes scolaires, évoqués par Yves Durand, constituent des sujets connexes, articulés autour d'une problématique commune. C'est tout l'intérêt de nos travaux en Commission de permettre, rapport après rapport, de bâtir une vue d'ensemble en ce domaine.

J'en viens maintenant à l'intervention de notre collègue Jacques Groperrin. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, s'il ne convient pas, à mon sens, d'aller jusqu'à une certification ou une labellisation des manuels, il pourrait, en revanche, être envisagé que soit établi un cahier des charges. S'agissant en effet des enseignements fondamentaux, tels que la lecture à laquelle faisait référence notre collègue René Couanau, les marges d'interprétation doivent être limitées. On est en effet ici dans le cœur de l'éducation et de la transmission. En revanche, s'agissant de l'enseignement secondaire, je suis beaucoup plus partisan de débats ouverts.

À l'intention de M. René Couanau, je voudrais rappeler exactement la nature de mon propos et de ma pensée concernant la place des « communautés » dans le milieu scolaire. J'ai indiqué que l'école ne devait pas être un lieu d'affrontement des « discours » communautaristes, quels qu'ils soient. Pour autant, il serait inopportun, à mes yeux, d'éviter d'aborder à l'école, comme l'a suggéré une association de parents d'élèves, tous les sujets qui font débat, ce qui aurait pour effet de priver l'élève d'un accès utile aux éléments qui lui permettraient de prendre du recul. Il faut donc, d'un côté, éviter que l'école ne devienne l'otage de groupes de pressions de toutes sortes. Il convient aussi, d'un autre côté, de fournir aux élèves de l'enseignement secondaire des éléments de réflexion et des clés de lecture pour décrypter tout ce qu'ils peuvent recevoir comme informations dans la société, en famille, sur internet ou encore à la télévision.

S'agissant des manuels numériques, nos collègues Marie-Hélène Amiable et Dominique Le Mèner ont eu raison de souligner qu'une réflexion devait être menée, et ce dans un esprit d'anticipation. Il a été dit qu'un encadrement était nécessaire. L'expérience législative nous montre que ce type de cadrage, dans le domaine du numérique, ne va pas sans difficultés. Cela dit, il est indéniable qu'on ne peut laisser faire n'importe quoi en la matière.

Pour ce qui est de la question des différences entre hommes et femmes et des discriminations, évoquée par notre collègue Françoise Imbert, je rappelle qu'en 2008, la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) a pris une délibération visant à améliorer la perception et la représentation de la femme dans les programmes et les manuels scolaires. Un rapport a été établi il y a quelques mois, montrant que des progrès restaient à accomplir. Le chantier est donc toujours en cours.

Notre collègue Martine Martinel a abordé le sujet des anciennes méthodes de lecture qui rencontrent un vif succès auprès des parents. Je crois qu'il faut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les parents reprennent les anciennes recettes et sur les statistiques actuelles en matière d'illettrisme. Ceci toutefois est un autre débat.

S'agissant des corps d'inspection, je suis en plein accord avec elle. Ce que j'ai voulu indiquer, c'est que, qu'il s'agisse de l'évaluation, des rythmes scolaires

ou d'autres thèmes encore, nous avons besoin que les missions des corps d'inspection soient plus précises. Le débat est ouvert. Une demande claire de la part du ministère de l'éducation nationale est nécessaire dans l'intérêt même des inspecteurs.

Mme la présidente Michèle Tabarot. Je propose, s'il n'y a pas d'opposition, la publication, sous forme de rapport d'information, de cette communication et de nos débats, et à chacun de nos collègues qui le souhaite de faire parvenir, d'ici une semaine, une contribution qui y sera jointe.

*

* *

La Commission a autorisé, en application de l'article 145 du Règlement, le dépôt du rapport d'information en vue de sa publication.

CONTRIBUTION

GROUPE SOCIALISTE, RADICAL, CITOYEN ET DIVERS GAUCHE

Cet avis ne peut être considéré comme une contribution au groupe de travail sur les manuels scolaires puisque les députés du groupe SRC n'ont pas souhaité y participer.

En effet, la Présidente de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation a décidé de créer, en urgence, un groupe de travail sur les manuels scolaires pour répondre à la polémique provoquée par la réaction de 80 députés UMP à la présence de la théorie du genre dans certains manuels de 1ère en SVT.

Cette initiative de circonstance ne peut que provoquer encore un peu plus de confusion dans les missions de l'école alors qu'aujourd'hui les enseignants ont avant tout besoin de confiance. Malgré l'habileté du rapport de M. Xavier BRETON, c'est bien la liberté pédagogique des enseignants qui est en cause et il n'appartient pas aux politiques d'élaborer les programmes scolaires. Pour nous, l'école doit être le lieu où l'on acquiert les connaissances mais aussi un espace de confrontation des idées où se forge l'esprit critique des jeunes.

Ainsi, poser le problème des manuels scolaires sans aborder celui des programmes (alors que le Conseil national des programmes a été supprimé par la « loi Fillon » sur l'école de 2005), passe à côté du véritable sujet.

Les députés du groupe SRC réaffirment que la liberté pédagogique garante d'une éducation émancipatrice se fonde d'abord sur une formation professionnelle des enseignants.

ANNEXES

ANNEXE 1

LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA MISSION

(par ordre chronologique)

- M. Jean-Yves Capul, sous-directeur des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement du numérique au ministère de l'éducation nationale
- M. François Perret, directeur du Centre international d'études pédagogiques, ancien doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale
- Table ronde avec les associations de parents d'élèves :
 - Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) – M. Jean-Jacques Hazan, président, et Mme Cécile Blanchard, chargée de mission
 - Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) – Mme Valérie Marty, présidente
 - Association des parents d'élèves de l'enseignement libre national (APEL) – M. Christophe Abraham, délégué national
 - Union nationale des associations autonome de parents d'élèves (UNAAPE) – Mme Béatrice Chesnel, présidente, et Mme Marie-Christine Buge Longour, chargée de mission « manuels scolaires »
- Table ronde avec les éditeurs de manuels scolaires :
 - Mme Sylvie Marcé, présidente de Belin, vice-présidente du Syndicat national de l'édition
 - Mme Nathalie Jouven, directrice générale du groupe Alexandre Hatier, secrétaire générale de la branche littérature de Hachette Livre, directrice générale du pôle universitaire et professionnel Dunod Armand Colin
- M. Jamel Oubechou, directeur de la promotion et de l'égalité, et Mme Audrey Keyzers, responsable des relations avec les élus – Défenseur des droits
- Table ronde avec les syndicats de l'éducation nationale :
 - M. Bernard Ibal, vice-président du Syndicat CFTC de l'éducation nationale, de la recherche et de l'action culturelle (SCENRAC-CFTC), membre du conseil confédéral de la CFTC
 - Mme Béatrice Barennes, secrétaire nationale à la pédagogie du Syndicat national des lycées et des collèges-CSEN

- M. Guillaume Touzet, secrétaire fédéral, et M. Joël Devoulon, secrétaire national, de la Fédération des syndicats généraux de l'éducation nationale-CFDT (SGEN-CFDT)
 - M. Jean-Denis Merle, membre du bureau national de la Fédération autonome de l'éducation nationale (FAEN), et Mme Lydia Soulier, membre du conseil fédéral
 - M. Roland Hubert et Mme Aline Becker, secrétaires nationaux de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU)
 - Laurent Baussier, secrétaire nationale du SNFOLC, et Mme Catherine Lang du SNETAAFO
 - M. Antoine Tresgots, délégué national, et M. Anthony Lozac'h, conseiller national, de l'Union nationale des syndicats autonomes-Éducation (UNSA-Éducation)
- M. Érick Roser, doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale, et M. Michel Leroy, inspecteur général de l'éducation nationale
- Table ronde avec les syndicats de l'éducation nationale :
- M. Dominique Rojat, doyen du groupe permanent des sciences de la vie et de la terre de l'inspection générale de l'éducation nationale
 - M. Jacques Arènes, psychologue, psychanalyste, directeur de département au Collège des Bernardins
 - M. Serge Lacassie, président de l'Association des professeurs de biologie et de géologie, et M. Jean Ulysse, membre du bureau national et ancien président
- M. Yann Diraison, délégué général chargé des ressources humaines au secrétariat général de l'enseignement catholique
- M. Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale, et Mme Véronique Fouquat, chef du bureau des programmes d'enseignement

ANNEXE 2

Tableau comparé sur l'agrément des manuels scolaires dans différents États

Pays	Production	Agrément par les autorités publiques	Choix du manuel
Angleterre	Commerciale	Non	Libre choix par les enseignants
Allemagne	Commerciale, mais agréée par les Länder	Le Land prescrit le coût, le contenu et le format des manuels et établit une liste des manuels agréés. Les manuels d'enseignement religieux sont agréés avec l'accord des autorités religieuses.	Libre choix par les enseignants, à partir de la liste des manuels agréés
Italie	Commerciale	Non, mais l'État publie des directives sur le coût et la fréquence des actualisations.	Libre choix par le conseil des enseignants
Pays-Bas	Commerciale	Non	Libre choix par les enseignants
Espagne	Commerciale	Non, mais les communautés autonomes établissent, en général, une liste recommandée.	Par les enseignants ou les écoles – habituellement à partir de la liste recommandée
Suisse	Assurée par les cantons	Les cantons prescrivent, en général, les contenus des manuels et établissent des listes recommandées pour l'enseignement obligatoire.	Par les enseignants – habituellement à partir des listes recommandées. Libre choix dans le second cycle de l'enseignement secondaire
Suède	Commerciale	Non	Libre choix par les enseignants
Canada	Commerciale, après approbation, ou assurée par certaines provinces	Les provinces ou territoires établissent une liste recommandée des titres ayant été approuvés. Au Québec, la loi sur l'instruction publique stipule que le ministre peut établir la liste des manuels et des matériaux didactiques qui peuvent être choisis.	Par le district ou l'école – habituellement à partir de la liste recommandée
Australie	Commerciale le plus souvent	Non	Libre choix par les enseignants

Japon	Commerciale, avec l'autorisation de l'État, ou étatique	Les manuels édités par des entreprises privées ne sont introduits dans les classes qu'après une autorisation délivrée par l'État.	Par les conseils d'administration ou les professeurs principaux à partir de la liste approuvée
États-Unis	Commerciale	Non, mais près de la moitié des États recommandent des manuels après un examen prenant en compte leur conformité aux programmes d'enseignement.	Par l'enseignant ou le comité de l'établissement et, pour la moitié des États, à partir d'une liste agréée. En Californie, les établissements peuvent décider de ne pas recourir aux manuels figurant sur une telle liste à condition d'obtenir une dérogation temporaire (<i>waiwer</i>).

Source : d'après le tableau comparatif sur le contrôle des manuels scolaires mis en ligne par l'International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive de l'Agence anglaise pour les qualifications et le développement curriculaire, novembre 2010.

ANNEXE 3

QUELQUES EXEMPLES DE CONTROVERSES AUTOUR DES PROGRAMMES SCOLAIRES

Quelques controverses autour des programmes scolaires

• Aimé Césaire

Deux œuvres d'Aimé Césaire (*Cahier d'un retour au pays natal* et *Discours sur le colonialisme*) ont été inscrites au programme de français-littérature de la classe terminale littéraire en 1994-1995. Ce choix procédait du désir de valoriser la littérature francophone et de faire connaître une œuvre exigeante, engagée, originale, voire déconcertante, même si son étude pouvait paraître complexe. Les réactions ont été particulièrement vives, tant de la part de nombreux professeurs rebutés par la difficulté de ces textes perçue comme un obstacle à ce niveau de la scolarité, que de la part de parents d'élèves, d'élus ou d'associations choqués par la vigueur du pamphlet anticolonialiste : « texte antifrançais » ont dit certains à une époque où les polémiques nées de la colonisation étaient encore largement présentes dans les esprits. Dans un souci d'apaisement, le ministère a décidé de retirer Aimé Césaire du programme au bout d'une année.

• Le programme de philosophie dit « programme Renault »

Ce programme de philosophie devait entrer en vigueur à la rentrée 2001 mais connut immédiatement une résistance farouche qui aboutit à sa mise en suspens puis à son abandon au profit d'un programme très classique élaboré par Michel Fichant. La principale pomme de discorde concernait les « questions d'actualité » qui complétaient le programme de notions. Délibérément historiques (à titre d'exemple, « citoyenneté antique et citoyenneté moderne »), ces questions ainsi que le « couplage » des notions entre elles, visant à mieux délimiter le champ d'interrogation, avaient pour but de permettre aux élèves de mieux identifier ce qui était exigé d'eux, notamment à l'évaluation du baccalauréat.

• L'enseignement du fait religieux à l'École

Depuis le rapport rédigé par Régis Debray en 2002, le fait religieux est intégré aux programmes scolaires et depuis juillet 2006 au socle commun de connaissances et de compétences. Le choix a été fait par le législateur de ne pas en faire un enseignement à part mais de l'intégrer aux disciplines existantes au titre de l'édification d'une culture commune permettant de mieux appréhender les civilisations et de comprendre les langages symboliques de la littérature et des arts. Pour autant, la confusion entre enseignement du fait religieux et enseignement religieux reste vivace et nourrit encore de nombreux débats. Ainsi, si la crainte d'un cheval de Troie du cléricisme semble aujourd'hui dépassée, l'argument d'un renforcement des communautarismes est aujourd'hui déployé pour critiquer la place faite à l'Islam dans les programmes d'Histoire.

• *L'art d'aimer* d'Ovide

L'étude de l'œuvre *L'art d'aimer* en classe terminale de la série littéraire à partir de l'année 2010 a engendré des protestations, sous forme de pétitions et courriers, de la part des

milieux très conservateurs. L'œuvre d'Ovide était jugée licencieuse et choquante pour les élèves.

• Les mémoires de Charles de Gaulle

Le nouveau programme du bac L pour la session 2012 et publié en janvier 2010, a inscrit parmi les œuvres obligatoires le tome III des *Mémoires de guerre* de Charles de Gaulle. Un collectif d'enseignants a protesté aussitôt contre ce choix et lancé une pétition, la presse s'est emparée de la polémique quelques mois plus tard.

• Les programmes de sciences économiques et sociales

Depuis dix ans, les programmes de sciences économiques et sociales font régulièrement l'objet de vives critiques. Lors de la précédente réforme, plus que le programme paru en 2000, ce sont les manuels et les choix, jugés idéologiques, faits par leurs auteurs qui ont suscité des commentaires nombreux dans la presse. En 2007, Xavier Darcos a mis en place une commission présidée par Robert Guesnerie dont le rapport a orienté les travaux du groupe d'experts en charge des nouveaux programmes. À la suite de la publication de ces nouveaux programmes en 2010, l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (Apses) a demandé un moratoire reprochant notamment au gouvernement de cloisonner l'économie et la sociologie. L'Apses déplore, en effet, dans *Le Monde* que l'économie apparaisse dans les manuels « *comme une science sans débats édictant des lois insensibles aux contextes sociaux et politiques* ». En septembre un contre-manuel en ligne est édité par l'Apses. Au mois d'octobre, Charles Beigbeder, président de la commission Entrepreneuriat du Medef, et par ailleurs secrétaire national de l'UMP, dans un entretien accordé à Educpros, demande « *que s'instaure un réel dialogue, régulier, entre les enseignants et les chefs d'entreprise, notamment au sein de la commission des programmes [...], contre la vision négative de l'entreprise qui transparait dans certains manuels* ».

• Louis XIV et Napoléon dans les programmes du collège

Initiée par Dimitri Casali, ancien professeur d'histoire-géographie et auteur d'un *Altermanuel d'histoire de France*, la controverse sur les programmes d'histoire du collège porte principalement sur un point : des pans entiers de l'histoire nationale ne seraient plus enseignés (essentiellement Louis XIV et Napoléon) et cette éclipse se ferait au profit de l'histoire de l'Afrique (empires Songhaï ou Monomotapa). Cette polémique témoigne d'une méconnaissance des programmes d'histoire du collège qui accordent une place centrale aux grandes figures et aux grands moments de l'histoire nationale. De ce point de vue, il est intéressant de noter que le SNALC a répondu à Dimitri Casali dans une tribune de *Marianne* en soulignant que les nouveaux programmes d'histoire du collège, loin d'appauvrir l'histoire de France, permettaient au contraire d'en avoir une approche chronologique, contextuelle et réfléchie.

Quelques autres controverses

Sans être strictement liées aux programmes, des polémiques sont aussi apparues sur certains contenus ou sur des pratiques pédagogiques des enseignants.

• L'orthographe

L'orthographe est, en matière d'enseignement de la langue, un sujet de controverses toujours renouvelées. Certains dénoncent régulièrement une baisse du niveau des élèves en orthographe, symptôme d'un échec généralisé de notre système scolaire à inculquer aux

élèves les rudiments de la langue française. D'autres, à l'opposé, dénoncent en l'orthographe un instrument de sélection sociale qui n'aurait rien à voir avec la compétence à manier la langue écrite pour communiquer ni pour construire une pensée et élaborer des connaissances. Mais chaque tentative de réforme de l'orthographe s'est heurtée à de puissantes oppositions, et même les modestes rectifications orthographiques adoptées depuis 1990 semblent rester lettre morte, ignorées des éditeurs et des enseignants.

• Les dissections

Thème récurrent de courriers indignés du sort réservé aux animaux dans les cours de SVT, le cadre réglementaire de la dissection est pourtant très strictement limité et obéit au décret n° 87-848 du 19 octobre 1987 du ministère de l'agriculture : la dissection est autorisée sur des Invertébrés et des formes embryonnaires de Vertébrés ovipares. La mise à mort de Vertébrés à des fins de dissection est interdite, seule celle de Vertébrés trouvés morts ou achetés morts dans le commerce est autorisée.

Les sujets d'examen peuvent aussi donner lieu à controverses. À cet égard, le ministre a rappelé à l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et aux recteurs d'académie leurs responsabilités respectives dans le choix des sujets, en insistant sur la nécessité de ne pas retenir des sujets qui, dans leur conception ou leur formulation, pourraient heurter la sensibilité des candidats ou mettre les correcteurs en difficulté (cf. ainsi la circulaire signée par le DGESCO en septembre 2011).

Source : Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), novembre 2011.