

## Contribution au rapport 2020 de la CNCDH sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie

La présente contribution propose une synthèse des actions menées par le ministère au cours de l'année écoulée, dans le cadre des modalités de pilotage de la politique de lutte contre le racisme et l'antisémitisme définies en 2018.

Ces actions s'inscrivent dans la poursuite de la mise en œuvre du plan national 2018-2020 de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Ce plan fixe à l'institution scolaire l'objectif d'améliorer sa réponse aux faits de racisme et d'antisémitisme, de mieux accompagner les équipes éducatives confrontées à des difficultés et de poursuivre le développement des ressources pédagogiques. Il met également l'accent sur la nécessité d'éduquer et de responsabiliser contre la haine sur Internet, en renforçant notamment l'éducation aux médias et à l'information.

La crise sanitaire de 2020 a eu des répercussions importantes sur les actions de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. La période de confinement et les protocoles de reprise ont eu des effets limitatifs sur de nombreuses actions. La crise a aussi mis en relief des situations de racisme et de discriminations.

Les axes de travail qui se dessinent pour les années à venir sont également présentés afin de mettre en perspective l'action du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS) dans le domaine de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

## 1ère partie

# Bilan général de l'année 2020 du ministère de l'Éducation nationale sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie.

## 1.1. La stratégie d'action du ministère pour lutter contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie

### 1.1.1. Des dispositifs pour mieux répondre au racisme et à l'antisémitisme en milieu scolaire

Depuis octobre 2018, le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (ci-après MENJS) s'est doté d'une équipe nationale de réaction créée dans le cadre de la mise en œuvre du plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Cette équipe nationale est co-pilotée par le Secrétariat général du MENJS et la DILCRAH. Elle regroupe les différentes directions de l'administration centrale : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Direction Générale des Ressources Humaines, Direction des Affaires Juridiques, Direction des Affaires Financières, Direction du Numérique pour l'Éducation, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative. Cette équipe est une instance opérationnelle qui est en charge de la mise en œuvre des principes, de la veille et de l'appui aux acteurs académiques.

Des équipes académiques « Valeurs de la République » sont chargées d'apporter un soutien concret aux personnels et de répondre aux actes racistes et antisémites signalés par les écoles et les établissements. Elles ont également en charge de former les personnels. Pluri-catégorielles, ces équipes réunissent toutes les personnes disposant d'une expertise utile au traitement des cas de racisme et d'antisémitisme, dans les enseignements, la vie scolaire ou toute autre situation (inspecteurs, personnels de direction, formateurs, juristes). Elles garantissent une cohérence de l'action sur les territoires et permettent d'articuler la réponse apportée à l'ensemble des atteintes aux principes et valeurs de la République.

Depuis le mois d'octobre 2018, le pôle Valeurs de l'École de la République (VALEREP) du Secrétariat Général (SG) du MENJS-MESRI a en charge la coordination de l'action du ministère dans le cadre de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Le pôle VALEREP est chargé de :

- coordonner l'équipe nationale de réaction,
- animer le réseau des coordonnateurs des équipes académiques Valeurs de la République,
- apporter expertise et conseil aux équipes académiques Valeurs de la République,
- assurer le fonctionnement du formulaire de saisine en ligne Valeurs de la République destiné à tous les personnels de l'éducation nationale :

<https://eduscol.education.fr/cid136973/formulaire-valeurs-de-la-republique.html>

Dans le cadre de la mise en œuvre du plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, le pôle SG / VALEREP et la DILCRAH assurent le co-pilotage de l'équipe nationale de réaction.

Des réunions régulières avec la DILCRAH permettent de construire des outils pratiques à destination des équipes des écoles et des établissements comme le vademecum, *Agir contre le racisme et l'antisémitisme à l'école*, d'élaborer des programmes de formation à destination des équipes académiques Valeurs de la République, de s'informer mutuellement de situations afin d'apporter conseil et expertise aux équipes académiques Valeurs de la République.

Indépendamment du pilotage assuré par le secrétariat général du ministère, la direction générale de l'enseignement scolaire travaille également étroitement, dans le cadre de la politique de transmission de la mémoire, avec le ministère des armées et l'Office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG). Ces relations sont formalisées et s'inscrivent dans la mise en œuvre du plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, piloté par la DILCRAH.

Dans cette même direction, le bureau de l'égalité et de la lutte contre les discriminations coordonne les actions pédagogiques et éducatives en matière de lutte contre le racisme et l'antisémitisme en lien avec la mise en œuvre des programmes, d'actions éducatives et le développement de partenariats avec la société civile.

## 1.1.2. De nouvelles ressources

### 1.1.2.1. *Le vademecum Agir contre le racisme et l'antisémitisme*

Le [vademecum Agir contre le racisme et l'antisémitisme](#) a été présenté aux équipes « Valeurs de la République » le 16 janvier 2020 lors d'un séminaire national. Une seconde version datée d'octobre 2020 est diffusée sur les différents sites du ministère. Rédigé conjointement avec la DILCRAH, ce document d'une centaine de pages est à la fois un texte de référence sur lequel peuvent s'appuyer les différents acteurs et un instrument de formation. Il met une priorité sur :

- les victimes : il développe les effets des actes racistes, l'importance de reconnaître les personnes qui subissent des actes racistes/antisémites comme des victimes, ainsi que les différentes procédures d'écoute et de prise en charge ;
- les réponses concrètes à apporter : il combine des éléments de connaissances, de procédures pour les réactions à court terme et de réponses pédagogiques à plus long terme ;

Le vade-mecum *Agir contre le racisme* comprend trois parties et une vingtaine de fiches destinées aux personnels d'encadrement notamment Inspecteurs de l'Éducation Nationale et chefs d'établissements, aux formateurs, aux enseignants, aux personnels de la vie scolaire et aux personnels sociaux-médicaux :

- La première partie a pour objectif de fournir des éléments de culture commune. Elle est composée de cinq fiches qui font le point sur les notions relatives au racisme et à

l'antisémitisme. Cette partie fait le lien avec les notices du site Canopé « Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme » (ci-après ECRA), et précise les questions de droit, les leviers institutionnels ou les données qualitatives et quantitatives relatives au racisme et à l'antisémitisme en milieu scolaire. Inspirée des approches promues par l'UNESCO notamment, une fiche présente l'importance de la prise en compte des impacts du racisme et de l'antisémitisme sur les individus, les groupes et la société dans son ensemble.

- La seconde partie donne des éléments concrets aux personnels pour identifier objectivement des actes racistes/antisémites et réagir face à ces actes en situation scolaire. Deux fiches de portée générale présentent les questions qu'il est nécessaire de se poser avant d'agir face à un acte raciste/antisémite ainsi que différents points de procédures, en mettant l'accent sur la prise en compte et en charge des victimes. Ces considérations générales sont également développées dans les fiches qui traitent des situations spécifiques rencontrées en milieu scolaire (les violences, les injures, les signes ou les gestes, les inscriptions, les propos haineux en ligne, les contestations d'enseignement, les propos d'enseignants, les fausses accusations de personnels, les actes subis par les élèves lors des stages d'observation et de formation en milieu professionnel). Chaque fiche spécifique permet de définir l'acte raciste/antisémite, de comprendre ses enjeux, de le qualifier à partir de points de droit précis et de fournir des réponses efficaces pour prendre en charge les victimes, établir les faits, signaler et transmettre, le cas échéant, à l'autorité judiciaire, communiquer, prononcer des sanctions et choisir des mesures de responsabilisation. Dans cette partie, une fiche est consacrée aux procédures pour mener un audit en cas d'actes et de comportements susceptibles d'être à l'origine de déscolarisation.
- La troisième partie propose des réponses éducatives et pédagogiques à plus long terme. Une fiche fait le lien entre les programmes et la prévention du racisme et de l'antisémitisme. Une autre donne des pistes pour mobiliser les différentes instances des établissements et la vie scolaire. Les partenariats et les actions éducatives sont également développés. Une dernière fiche est consacrée à la lutte contre les haines en ligne à motif raciste/antisémite.

### 1.1.2.2. De nouvelles ressources pédagogiques

Le ministère et ses partenaires ont contribué à la production de ressources pédagogiques : cinq épisodes de la série des « Fondamentaux », portant sur la thématique du racisme, sont disponibles sur la plateforme « Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme » de Réseau Canopé. Du préjugé à l'engagement individuel et collectif, cette série de cinq films d'animation de 2 à 3 minutes chacun est accompagnée de séances qui abordent le racisme au cycle 3 (CM1, CM2, 6e). D'après les chiffres de réseau Canopé, cette série a rencontré un large public. Avec 470 000 vues depuis sa mise en ligne en mars 2020, « Le racisme, c'est pas sport » atteint une audience proche des séries consacrées au français et aux mathématiques.

Dans le contexte de crise sanitaire, de nombreuses ressources ont été proposées aux enseignants, aux élèves et à leurs parents :

- Des programmes ou dossiers proposés par l'audio-visuel public sur la plateforme Lumni évoquent la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Ils ont été [recensés sur le site eduscol](#) à l'occasion de la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme.
- D'autres ressources recensées sur le portail [Eduthèque](#) sont celles d'opérateurs comme l'Agence France Presse (dossiers « Apartheid » et « Mouvement des droits civiques aux États-Unis » disponibles dans les deux versions français et anglais, infographies sur le génocide du Rwanda et le génocide arménien, vidéos dont « *La vérité, la quête d'une vie pour les victimes de l'apartheid* »), Arte avec *Ersilia* (collection de ressources sur l'apartheid à partir du travail

« *Ponte City* » des deux photographes Mikhael Subotzky et Patrick Waterhouse, notamment un jeu où dans un temps limité, il s'agit de sélectionner des images selon qu'elles ont été réalisées avant ou après la fin de l'apartheid.) ou la BnF avec *Retronews*, sélections de documentaires et revues de presse disponibles en podcasts (3 ans avant la Seconde Guerre Mondiale, Hitler interviewé par « Paris-Soir » ; La traite des Africains vue par la presse économique du XVIIIe siècle ; Juillet 1944-avril 1945 : l'ouverture des camps de la mort ; La mise en place du « code de l'indigénat » dans les colonies ; Le génocide arménien dénoncé par la presse française) ;

- Au sein des banques de ressources numériques éducatives, le module « *speakeasy news* » de la BRNE anglais cycle 4 met à disposition des ressources tirées de l'actualité « *Black Lives Matter* ».
- Le projet de l'association Empathic, soutenu par Édu-up, le dispositif de soutien à la production de ressources numériques pour l'École, est un programme interactif de sensibilisation à l'empathie pour les élèves de cycle 3. Destiné aux enseignants, il intègre une boîte à outils, des ressources numériques personnalisables et une démarche pédagogique pour inciter les élèves à développer leur capacité à percevoir les émotions et états mentaux d'autrui, en leur apprenant à changer de perspective. Ce dispositif modulable peut-être être utilisé dans de nombreuses disciplines et participe à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toute forme de discrimination.

### **1.1.3. Une stratégie fondée sur les enseignements, la valorisation des actions éducatives et le renforcement des partenariats**

L'éducation contre le racisme et l'antisémitisme se fonde en premier lieu sur les enseignements. Elle s'appuie sur des démarches globales fondées sur l'éducation à la citoyenneté. L'approche définie par l'OSCE et l'UNESCO articule trois dimensions éducatives (cognitive, socio-émotionnelle et comportementale). On retrouve ces grands axes dans le préambule du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référence centrale pour le système éducatif et les enseignants français. Ce cadre général permet d'envisager plusieurs approches dans les enseignements tels qu'ils sont définis par les programmes des différents cycles. L'histoire et l'enseignement moral et civique (EMC) sont les plus concernés. D'autres disciplines comme le français, la philosophie, les langues vivantes, les enseignements scientifiques, l'histoire des arts ou le droit et les enjeux du monde contemporain permettent également d'aborder ces questions. La fiche 18 du *Vademecum Agir contre le racisme et l'antisémitisme* fait le lien entre différentes entrées comme les génocides, l'esclavage ou les sociétés coloniales et la prévention du racisme et de l'antisémitisme, à partir des nouveaux programmes de lycée et des programmes d'enseignement moral et civique de juillet 2018.

L'éducation contre le racisme se fonde en outre sur la participation à des actions éducatives requérant un engagement des élèves, ainsi que sur l'intervention de la société civile dans les écoles et les établissements. Le ministère a poursuivi en 2020 son soutien à des actions éducatives et à des partenaires qui apportent leur concours à cette politique.

Les concours sont un levier important pour éduquer contre le racisme et l'antisémitisme.

- La Flamme de l'égalité est un concours scolaire invitant les classes à élaborer un projet sur le sujet de la traite négrière, de l'esclavage colonial, de leurs abolitions et des effets induits par cette histoire sur la société d'aujourd'hui. Il est ouvert à tous les établissements français des premier et second degrés, en France et à l'étranger. La cinquième édition de la Flamme de l'égalité a eu lieu lors de l'année scolaire 2019-2020 et s'est traduite par la finalisation de 322 projets dans 211 établissements répartis sur la quasi-totalité des académies. Les prix ont été remis lors d'une cérémonie présidée à distance par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Annick Girardin, ministres des Outre-Mer et de Jean-Marc Ayrault, président de la fondation pour la mémoire de l'esclavage. Le sujet du concours, reconduit cette année est « Devenir libre ». Pour 2020-2021, le thème devient « Esclavage et traites : des crimes contre l'humanité ». Sa gestion a été confiée à la Fédération de Paris de la Ligue de l'enseignement, qui a développé un site Internet de ressources<sup>1</sup> et propose un accompagnement des enseignants s'engageant dans un projet. Cet accompagnement se traduit notamment par la proposition faite, aux enseignants, de voyages scolaires, l'un autour de « Mémoire et traite négrière à Nantes », l'autre sur « La route des abolitions de l'esclavage » dans l'Est de la France. Un partenariat est par ailleurs en cours de conclusion avec les archives départementales de Loire-Atlantique, un autre est projeté avec le Mémorial ACTe et le musée Schœlcher, en Guadeloupe. Certaines de ces actions sont inscrites dans les plans de formation académique (PAF)
- Le Concours national de la résistance et de la déportation (CNRD) a été très fortement impacté par la crise sanitaire. Le confinement, notamment, est intervenu à un moment crucial du calendrier du concours puisque c'est la période où les candidats doivent finaliser leurs travaux collectifs. De plus, l'épreuve individuelle, à laquelle participent chaque année plus des deux tiers des candidats, n'a pas été organisée, les établissements étant fermés. Cette action éducative de première importance, créée en 1961, destinée à susciter une réflexion civique chez les élèves en s'appuyant sur l'enseignement de l'histoire - et notamment de l'histoire des mémoires - de la Résistance et de la Déportation rassemble chaque année de 40 à 50 000 élèves. Le thème retenu pour l'année 2019-2020 était « 1940 : Entrer en Résistance : comprendre, refuser, résister. Espaces et histoire » et il a été décidé, exceptionnellement, de le reconduire en 2020-2021. Un appareil pédagogique est comme chaque année mis en ligne à la fois sur le portail du concours<sup>2</sup> et sur le site de la Fondation pour la mémoire de la Shoah<sup>3</sup>.
- Le concours « Nous Autres » est organisé par la CASDEN Banque populaire, le groupe MGEN et la Fondation Lilian Thuram et soutenu par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. La cinquième édition a été organisée en 2019-2020.
- Plus généralistes, le prix « Non au harcèlement » ou encore le prix « Ethic'action », organisé par l'Union nationale du sport scolaire, permettent aussi aux élèves d'aborder la question du racisme et des préjugés.

La prévention des discriminations a enfin été inscrite en 2018 comme une des priorités pour l'attribution des subventions aux associations et partenaires issus de la société civile. Le montant total des subventions accordées aux associations œuvrant dans le champ de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA, Coexist, Savoir apprendre Exploradôme et SOS racisme qui bénéficie d'un conventionnement pluriannuel) s'est élevé à 236 000 euros, auxquels s'ajoutent les subventions attribuées aux partenaires mémoriels (fondations de la 2<sup>nd</sup>e Guerre mondiale, fondation pour la mémoire de l'esclavage, Mémorial de la Shoah, Camp des Milles, Maison des enfants d'Izieu, etc.) soit plus de 900 000 euros en 2020. Le ministère finance également des établissements dont la mission est de

---

<sup>1</sup> <https://www.laflammedelegalite.org/>

<sup>2</sup> <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/>

<sup>3</sup> <http://www.fondationshoah.org/cnrd>

promouvoir l'histoire de l'immigration et la diversité culturelle comme le musée national de l'histoire de l'immigration (2 350 000 €) ou de l'institut du monde arabe.

Les grandes associations complémentaires de l'enseignement public avec lesquelles le ministère a signé des conventions pluriannuelles d'objectifs reçoivent par ailleurs un soutien financier au titre, notamment, des actions qu'elles mènent dans le champ de la prévention des discriminations. En 2020, le soutien pour ce seul domaine d'actions s'est élevé à plus de 1,1 million d'euros. Les actions menées consistent à la fois en des interventions devant les élèves, la production de ressources, l'accompagnement de projets ou encore la participation à la formation des personnels. Des dialogues de partenariat annuels entre le ministère et les associations permettent de dresser à la fois un bilan des actions menées et de définir les priorités de l'année à venir, dans la perspective de bâtir une complémentarité entre les enseignements et les interventions extérieures.

LA DGESCO s'est rapprochée cette année de nouveaux partenaires engagés dans des actions éducatives contre les discriminations à caractère raciste/antisémite comme le réseau des JADE (jeunes ambassadeurs des droits auprès des enfants) du Défenseur des Droits, ou l'association des jeunes chinois de France (AJCF).

## 1.2. Bilan chiffré du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie en milieu scolaire

Avertissement : cette année, la collecte des données de l'enquête Sivis a été interrompue avec la fermeture des établissements scolaires et le confinement général de la population en mars. L'enquête n'a pas conséquent pas été menée à son terme et ses résultats ne peuvent pas être présentés dans la présente contribution.

### 1.2.1. Les insultes discriminatoires dans l'enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale

#### 1.2.1.1. Présentation de l'enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré.

Au cours du printemps 2019, pour la première fois, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) a réalisé une enquête nationale de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale. Cette enquête a été réalisée sous format informatisé. Chaque personnel a reçu un courrier électronique avec un lien permettant de répondre à l'enquête via une application web sécurisée.

Conformément au règlement général sur la protection des données (RGPD), l'enquête a fait l'objet d'une déclaration de traitement. Ainsi, les réponses collectées sont protégées et confidentielles. La Depp est garante du respect du secret statistique ainsi que de l'anonymat des traitements et des réponses. Les données recueillies par la Depp dans le cadre de cette enquête sont utilisées à des fins exclusivement statistiques.

L'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de personnels du second degré de l'Éducation nationale, des secteurs public et privé sous contrat. Elle s'adresse aux personnels en poste au sein d'un établissement scolaire à la rentrée scolaire 2018. Ainsi, professeurs des secteurs public et privé, mais aussi personnels de direction, de vie scolaire, personnels administratifs, techniques et médico-sociaux du secteur public ont été interrogés.

Au cours du printemps 2019, environ 43 500 personnels ont répondu à cette enquête. Les données ont été pondérées et corrigées de la non-réponse totale par un calage sur marges, garantissant ainsi la

représentativité nationale (France métropolitaine et DROM) de l'échantillon au regard des caractéristiques des établissements et personnels (type d'établissement, sexe, statut, ancienneté, corps, etc.).

L'enquête de climat scolaire a pour objectif de mesurer la manière dont les personnels du second degré de l'Éducation nationale perçoivent le climat scolaire au sein de leur établissement. Elle vise par ailleurs à caractériser les éventuelles atteintes qu'ils auraient subies, que celles-ci aient fait ou non l'objet d'un signalement au sein de l'établissement ou après des autorités académiques, policières, judiciaires ou administratives.

Aussi, l'enquête s'articule autour de trois grands thèmes :

- le climat scolaire,
- les conditions de travail,
- les incidents graves et violences subis depuis le début de l'année scolaire (refus d'enseignement, insultes, menaces, bousculades, dégradation et vol de matériel, etc.). Pour chacun des faits évoqués, il est demandé sa fréquence, son lieu et la qualité des auteurs (élèves, groupe d'élèves, personnels de l'établissement, etc.).

### 1.2.1.2. *Les insultes ou moqueries discriminatoires*

#### **Un quart du personnel de l'Éducation nationale déclare s'être fait insulter ou avoir été victime d'au moins une moquerie au cours de l'année scolaire écoulée**

Les insultes et moqueries (y compris par des gestes) font partie des atteintes les plus fréquentes, le premier étant le refus ou la contestation d'enseignement (**Figure 1**). 24,1 % du personnel de l'Éducation nationale déclarent s'être fait insulter ou avoir été les victimes d'au moins une moquerie au cours de l'année scolaire écoulée. Cela touche 29,7 % des enseignants du public, 13,1 % des enseignants du privé et 18,1 % des personnels des corps non enseignants du secteur public. Ces derniers regroupent les personnels de direction, de vie scolaire, administratifs, techniques, sociaux et de santé.

#### **Le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, l'homophobie et les discriminations liées à un handicap ne sont pas les motifs les plus fréquents d'une moquerie ou d'une insulte à destination des personnels de l'Éducation nationale**

Les insultes et moqueries qu'ont pu essuyer les personnels du second degré de l'Éducation nationale peuvent avoir différents motifs. Ces derniers peuvent également se combiner (une insulte peut à la fois être sexiste et raciste par exemple). L'enquête de climat scolaire auprès des personnels permet de rendre compte des motivations des auteurs. Ce ne sont pas les insultes à caractère discriminatoire (raciste, antisémite, homophobe et liée à un état de santé ou un handicap) qui sont les plus manifestes (**Figure 2**). En effet, ces dernières représentent une part modérée des victimations. En effet, si 12,0 % des personnels de l'Éducation nationale ont été confrontés au moins une fois durant l'année scolaire écoulée à une insulte ou moquerie liée à des raisons professionnelles, moins de 1 % des personnels ont été respectivement victimes d'une insulte à caractère raciste, liée à l'état de santé ou à un handicap, homophobe ou dans une moindre mesure, antisémite<sup>2</sup>. Quant aux insultes ou moqueries sexistes, cela concerne 2,1 % des personnels sur l'année scolaire 2018-2019.

Ces insultes et moqueries touchent bien plus souvent en proportion les enseignants du public que ceux du privé ou les personnels des corps non enseignants du public (**Figure 3**). Effectivement, les enseignants du public, sont en proportion, plus exposés que leurs pairs à des insultes ou moqueries sexistes : 2,9 % d'entre eux contre 0,6 % chez les enseignants du privé et 1,3 % chez les non-enseignants du public. Les insultes et moqueries de nature raciste ou antisémite touchent 1,2 % des enseignants du public contre 0,1 % chez les enseignants du privé et 0,4 % chez les personnels des corps non enseignants.

#### **Les insultes ou moqueries discriminatoires se produisent à plusieurs reprises**

L'enquête de climat scolaire permet de savoir si les personnels victimes d'une insulte ou d'une moquerie à caractère discriminatoire l'ont subi une fois, à plusieurs reprises ou plus fréquemment (**Figure 4**). Il

---

<sup>2</sup> En raison des effectifs, les insultes et moqueries à caractère antisémite seront regroupées par la suite avec les autres insultes et moqueries racistes.

s'avère que pour la plupart des discriminés, ces insultes se répètent quelques fois, que ce soit les insultes ou moqueries homophobes, liées à un état de santé ou un handicap, liées aux origines réelles ou supposées de l'individu et dans une moindre mesure, pour des propos ou gestes sexistes. Respectivement, 79,0 %, 70,7 %, 68,2 % et 61,0 % des victimes de ces offenses l'ont vécu de temps en temps.

**Les insultes ou moqueries discriminatoires se produisent le plus souvent en face à face.**

Le mode opératoire est souvent le même : en face à face y compris par des gestes (**Figure 5**). Cela concerne plus de huit agents discriminés sur dix. Très peu de membres du personnel de l'Éducation nationale déclarent avoir été insultés via les réseaux sociaux ou des messages téléphoniques.

**Les auteurs des insultes ou moqueries discriminatoires sont bien souvent un élève, un groupe d'élèves et parfois, des parents d'élèves et plus rarement des personnels de l'établissement.**

Les personnels ayant déclaré telle ou telle atteinte peuvent avoir un ou plusieurs auteurs (**Figure 6**). Dans la grande majorité des cas, l'auteur est un élève isolé. Les élèves, en groupe, peuvent également insulter ou se moquer de l'enseignant ou du personnel non enseignant. Dans une moindre mesure, ce sont des parents d'élèves ou des membres du personnel qui sont les auteurs des faits.

**Dans six cas sur dix, les auteurs des insultes ou moqueries discriminatoires sont des garçons ou des hommes**

Un individu de sexe masculin ou plusieurs individus de sexe masculin sont désignés comme les auteurs des faits par environ 60 % des répondants pour ce qui est des insultes ou moqueries sexistes et homophobes (**Figure 7**). Pour ces atteintes, environ 35 % des personnes déclarent que qu'elles sont proférées par des personnes de même sexe. Quant aux atteintes liées à une origine réelle ou supposée, ou liées à un état de santé ou handicap, ce taux dépasse 50 %.

**Les insultes ou moqueries de nature discriminatoire se déroulent le plus souvent dans l'établissement scolaire, en particulier en classe, pendant un cours.**

C'est en classe, lors d'un cours ou dans d'autres lieux de l'établissement scolaire que se déroulent les faits. Par exemple, pour huit personnels sur dix de l'Éducation nationale ayant été victimes d'une insulte ou d'une moquerie raciste, l'atteinte a eu lieu dans la classe, pendant un cours (**Figure 8**). Autrement, deux tiers d'entre eux déclarent également avoir dû faire face à ce préjudice dans d'autres lieux de l'établissement (salle de permanence, couloirs, bureaux, etc.). Subséquemment, les insultes ou moqueries ont bien souvent lieu devant des témoins (**Figure 9**).

**Les insultes ou moqueries discriminatoires font majoritairement l'objet de signalement.**

L'enquête de climat scolaire comporte des questions concernant les signalements des violences subies. Quelle que soit la nature de l'insulte ou à la moquerie, ces deux faits font l'objet d'un signalement. Lorsque l'atteinte est de nature sexiste ou liée aux origines, le taux de signalement avoisine les 80 % (**Figure 10**). Il y a un moindre signalement lorsque le fait est lié à un état de santé ou à un handicap (64,7 %). L'homophobie – en proportion – cause moins de signalement de la part des personnels puisque 59,4 % des victimes d'homophobie l'ont dénoncé.

**Le signalement se fait avant tout auprès de la hiérarchie.**

Neuf agents sur dix victimes d'au moins une insulte ou moquerie discriminatoire, font un signalement auprès de la hiérarchie (**Figure 11**). Huit sur dix le font auprès d'un collègue et sept sur dix auprès de la vie scolaire. Ils en parlent également aux membres de leur famille (sauf lors d'un acte homophobe) ainsi qu'auprès des élèves ou des parents d'élèves.

**Si ce n'est l'homophobie, le signalement des faits donne le sentiment aux agents concernés que la situation ne s'améliorera pas.**

Si la moitié des agents victimes d'une insulte ou d'une moquerie homophobe pensent que la situation s'améliorera par la suite, les avis sont plus pessimistes concernant les autres atteintes (**Figure 12**).

**Les personnels de l'Éducation nationale qui n'ont pas signalé un ou plusieurs actes, le justifient principalement par rapport au fait qu'ils estiment qu'ils ont géré eux-mêmes la situation.**

La plupart d'agents victimes d'une insulte ou d'une moquerie la signalent. Lorsqu'ils ne l'ont pas fait, c'est principalement dû au fait qu'ils estiment avoir géré eux-mêmes la situation (**Figure 13**). Cela n'est pas aussi marqué pour les faits liés à un état de santé ou un handicap ainsi que les actes homophobes. Les victimes de ces faits pensent que la situation se serait aggravée ou aurait pu se retourner contre soi. Dans des proportions similaires, les victimes d'actes homophobes ne l'ont pas signalé, car l'acte est considéré comme anodin ou ils ne l'ont tout simplement pas fait par effet d'opprobre.

### **1.2.2. Les actes à caractère raciste et antisémite dans l'application « Faits établissement »**

Le renforcement de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme se fonde sur le signalement des incidents survenus dans les établissements scolaires, qui permet à la fois une plus grande vigilance et une réponse adaptée.

L'outil de signalement est l'application « Faits établissement » qui permet de signaler les faits graves à la chaîne hiérarchique. Cette application sécurise la transmission de l'information et facilite la traçabilité et le suivi des faits et de la réponse apportée. Elle constitue également une aide au pilotage au niveau académique en matière d'accompagnement des écoles et des établissements notamment sur les faits de faible intensité mais révélateurs d'une dégradation du climat scolaire. L'application permet d'établir une mémoire sur cinq ans des faits ayant eu un impact sur le climat de l'école ou l'établissement, soit que ces faits portent atteinte à la vie scolaire, soit qu'ils portent atteinte aux conditions d'enseignement, notamment par la remise en cause de certains contenus. L'application est à ce titre un outil de pilotage local à disposition des directeurs d'écoles et des chefs d'établissements.

Dans l'application, les faits graves à caractère raciste et antisémite sont recensés parmi les actes qualifiés d'« atteintes aux valeurs de la République »<sup>[1]</sup>.

L'application met en évidence l'importance de l'effet de groupe et les lieux où se déroulent les actes (ils ont d'abord lieu dans les classes, puis dans la cour de récréation et dans les espaces de circulation).

### **1.2.3. L'enquête locale de climat scolaire : un outil de pilotage au service de la prévention des violences et de leurs fondements discriminatoires**

L'application Enquête Locale Climat Scolaire (ELCS), permet, sur la base de questions communes posées à la fois aux élèves, aux personnels et aux parents de dresser un état des lieux de l'expérience de chacun dans l'école ou l'établissement et du climat qui y règne. C'est un outil diagnostic à l'attention des écoles, collèges et lycées qui le souhaitent et qui garantit l'anonymat de répondants. Pour garantir cette utilisation locale de l'application, il n'y a pas de consolidation des résultats ni au niveau national ni au niveau académique. Ces enquêtes sont réalisées sur la base du volontariat et l'initiative en revient aux équipes de direction, qui en informent préalablement le conseil d'école ou le conseil d'administration. Il s'agit par conséquent d'une démarche concertée, corrélée à la démarche d'amélioration du climat scolaire, fondée sur sept axes: la stratégie d'équipe, la justice scolaire, les

---

<sup>[1]</sup> Les autres grandes rubriques de signalement sont « atteintes aux biens », « atteintes aux personnes » et « atteintes à la sécurité et au climat de l'établissement »

pédagogies, les coopérations, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation et les pratiques partenariales.

Sur la question du racisme et de l'antisémitisme, des questions portent sur les insultes. Dans le questionnaire à destination des élèves, les questions sont formulées comme suit : « si on t'a insulté, était-ce à cause (au choix) de la couleur de ta peau ou de ton origine, de ta religion » ; dans le questionnaire à destination des personnels, à la question « Si vous avez été insulté, de quel type d'insultes s'agissait-il ? », on trouve parmi les choix possibles : insultes racistes, et distinctes des précédentes, insultes antisémites. A la question « estimez-vous avoir été marginalisé(e) par une partie du personnel, et si oui pour quelles raisons ? », les raisons xénophobes, racistes ou religieuses, figurent dans le choix de réponses proposées. En 2019, il est apparu nécessaire d'associer les parents à cette démarche. La passation des enquêtes permet de consolider les résultats et l'autodiagnostic des écoles et des établissements et assure aux équipes de direction la mobilisation et le soutien de l'ensemble de la communauté éducative. Ce processus permet de croiser un plus grand nombre de données, d'accroître les sources d'information et ainsi d'approcher plus précisément la réalité du climat scolaire. Sur la base des résultats de l'enquête locale de climat scolaire peuvent ensuite être définis des politiques d'amélioration du climat scolaire au sein de l'école, du collège ou du lycée concerné, auquel la prévention du racisme et de l'antisémitisme concourt. La mise en œuvre et l'exploitation des résultats de l'enquête doivent en effet s'inscrire dans une construction collective (projet d'école, projet d'établissement, plan de prévention des violences, plan de formation) et prendre appui sur les instances dédiées (conseils d'école, conseil pédagogique, conseils de la vie collégienne, conseils de la vie lycéenne, comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté).

La demande des écoles et des établissements de mener une enquête locale de climat scolaire est en constante augmentation. Depuis janvier 2017, malgré des difficultés techniques de mise en œuvre rencontrées lors de l'automatisation des restitutions en 2018-2019, et celles liées à la récente crise sanitaire, plus de 1400 enquêtes ont été déployées au niveau national. Cette évolution démontre que les ELCS constituent un outil opérationnel pour l'évaluation diagnostic du climat scolaire des écoles et des EPLE et qu'elles répondent au besoin d'identifier et de prioriser des actions pour l'amélioration du climat scolaire et la prévention des violences. Elles répondent également à la nécessité de créer les conditions d'une démarche commune entre parents, élèves et personnels. L'enquête locale de climat scolaire (ELCS) à destination des parents en place depuis septembre 2019, bien qu'optionnelle, a été présente dans 84% des passations au niveau national : 77% des ELCS mis en place dans les écoles, 84% des ELCS en collège et 100% des ELCS en lycée.

## 2. 2<sup>e</sup> Partie

### Bilan thématique et suivi des avis et rapports de la CNCDH

#### 2.1. Réflexion sur les programmes scolaires

La fiche 18, intitulée « Prévenir le racisme et l'antisémitisme dans les enseignements », du vademecum *Agir contre le racisme et l'antisémitisme* permet aux enseignants d'inscrire la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie dans leurs enseignements. Le ministère poursuit ses travaux sur l'adaptation des programmes pour les DROM et l'enseignement de l'esclavage. La question des racines multiculturelles de la France est également prise en compte dans les programmes.

##### 2.1.1. Les adaptations des programmes pour les DROM

Le principe de l'adaptation des programmes pour les départements et régions d'outre-mer a été inauguré en 1999 et validé en 2000, il pose la question de la prise en compte des spécificités de chaque territoire ultramarin et de son lien avec la France tout en maintenant la nécessité de conserver le caractère national des programmes et des examens. L'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la Terre sont les seules disciplines concernées par ces adaptations.

Ces adaptations reposent sur plusieurs principes :

- Contextualiser les programmes pour mieux faire connaître les histoires et la géographie des territoires en lien avec les grandes évolutions historiques et la métropole.
- Substituer certains points de programme sans bouleverser la structure d'ensemble pour mettre en avant des exemples liés aux DROM.
- Mettre en valeur l'histoire, la culture, la géographie et les environnements de ces territoires pour mieux comprendre l'histoire de leur lien avec la métropole et mettre en avant leurs spécificités et leur place dans la nation française.

Ainsi, du cycle 3 au lycée, différentes périodes de l'histoire nationale sont lues par rapport aux contextes locaux. La période allant du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle permet de comprendre la conquête et le peuplement de ces territoires sous domination française, à l'aide de repères identifiés dès le cycle 3, comme les temps de la conquête, le Code noir, les combats spécifiques aux colonies et les révoltes d'esclaves en cycle 4. L'analyse est renforcée en 2<sup>nde</sup>, où les périodisations sont affinées, en insistant d'abord sur les périodes de rencontre et de coalescence au XVI<sup>e</sup> siècle, avant la colonisation et le passage à l'administration royale directe et au régime de l'exclusif sous Louis XIV.

La question de l'esclavage permet d'articuler le contexte économique global de la traite et la réalité de l'économie de plantation dans les Antilles, par exemple. Les sociétés coloniales sont également analysées avec leurs tensions spécifiques, à travers les révoltes qui ont lieu au XVIII<sup>e</sup> siècle et la pratique du marronnage.

De même, un événement comme la Révolution française est travaillé en mettant l'accent sur ses conséquences pour les colonies atlantiques et de l'océan Indien, à travers notamment l'esclavage. Le cas de Saint-Domingue peut notamment être mis en avant pour les départements antillais.

Les programmes insistent également sur le long processus des abolitions de l'esclavage, à travers les contextes spécifiques des différents territoires ultramarins, mais aussi pour montrer les continuités qui existent après les abolitions. Ces programmes mettent par exemple en avant l'analyse de la pratique de l'engagisme comme substitution à l'esclavage ou celle du colonat, ainsi que le fait que malgré les abolitions, le « préjugé de couleur » ne disparaît pas.

La question du rapport entre ces territoires et la République est également posée sous la III<sup>e</sup> République, particulièrement en lycée où, dans le programme de première, les difficultés d'application des principes républicains sont mises en avant : assimilationnisme, cléricisme, question scolaire et discriminations sont au cœur de la réflexion. De même, la question de la colonisation africaine et asiatique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est mise en perspective avec la situation de ces territoires, par exemple par une comparaison entre la Réunion, « vieille colonie », et Madagascar dans le cadre du programme de 1<sup>ère</sup>.

Le XX<sup>e</sup> siècle permet de poser la question du rapport des DROM avec la métropole en lien avec les grandes évolutions mondiales, de leur mobilisation pour la France dans le cadre des deux conflits mondiaux aux conséquences de la décolonisation à la départementalisation. L'évolution des rapports avec la métropole et le regard posé sur ces territoires sont traités par différents exemples, le Bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outre-mer ou Bumidom peut en être un. Le programme permet de caractériser les liens entre les DROM et la métropole aujourd'hui, mais aussi leur place dans l'ensemble européen.

Ces adaptations, de plus en plus riches et précises, permettent donc de mettre en avant cette diversité et de montrer la complexité entre les spécificités locales et le lien avec la métropole, ce qui permet de penser la place de ces territoires dans la nation française.

### **2.1.2. La question des esclavages, des traites négrières et de leurs abolitions**

Conformément à la loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, dite loi Taubira, **les programmes scolaires d'enseignement font une place à la question des traites, de l'esclavage et de leurs abolitions.** Un document intitulé « l'esclavage, les traites négrières et leurs abolitions » dans les programmes, publié le 17 septembre 2020 par l'IEGSR et la DGESCO, est disponible sur Eduscol : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place\\_esclavage\\_programmes\\_1326753.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place_esclavage_programmes_1326753.pdf). Il fait le point sur les programmes, les ressources et la formation.

En ce qui concerne les programmes, il convient de distinguer l'histoire de l'esclavage des traites négrières qui ne sont qu'un aspect de celle-ci.

La traite atlantique est essentiellement abordée dans sa phase la plus intense au XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment par le biais du commerce « triangulaire » :

- en classe de 4<sup>e</sup>, dans le thème 1 « Le XVIII<sup>e</sup> siècle, expansions, Lumières et révolutions », un chapitre porte sur les « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIII<sup>e</sup> siècle » pour définir ce qu'a été la traite négrière et analyser sa place dans le commerce international.
- Cette réflexion est poursuivie en classe de seconde générale et technologique par un point de passage obligatoire sur les ports français et l'économie de traite. Elle aura auparavant été élargie au XVI<sup>e</sup> siècle, avec un point obligatoire sur le développement de l'économie

sucrière et de l'esclavage au Brésil, dans un chapitre où la traite atlantique est présentée comme une des conséquences de la découverte du « Nouveau Monde ».

- L'esclavage et la traite sont également abordés en classe de seconde professionnelle, avec l'étude de « la mise en exploitation et la colonisation des Amériques [qui conduit] à d'importants transferts d'esclaves africains dans le cadre de la traite atlantique » ainsi que de la révolution de Saint-Domingue.
- La question des abolitions est également mise en avant : dans le thème 2 du programme de 4<sup>e</sup>, l'abolition est étudiée comme l'aboutissement d'un long processus. Ce thème est repris dans le cadre des programmes de première générale et technologique dans le cadre du cours sur la Deuxième République.

### **2.1.3. La question des « racines multiculturelles de la France »**

La mise en avant des racines multiculturelles de la France n'est pas formulée en tant que telle dans les programmes, notamment d'histoire-géographie. Cette question peut néanmoins être mise en évidence dans plusieurs thèmes relatifs aux migrations, aux colonisations et aux échanges.

Les programmes existants permettent de poser cette question, en particulier en histoire-géographie, à travers différents moments de la scolarité. Ainsi, dès le début de l'étude de l'histoire à l'école, en cycle 3 et en classe de CM1, le premier thème « Et avant la France ? » permet de mettre en avant l'ancienneté de l'occupation du territoire français, les héritages des mondes anciens et les grands déplacements de population du V<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle. Cela permet de montrer l'ancienneté de l'occupation et des mélanges de population sur ce qui constitue aujourd'hui le territoire français.

Cette réflexion est reprise au collège, en particulier en 6<sup>e</sup> avec l'empire romain et en 5<sup>e</sup> avec les empires carolingien, byzantin et arabo-musulman du début du Moyen Âge, où la diversité des populations est mise en avant ainsi que les échanges de toutes sortes et les influences qui en découlent entre ces différents mondes, en particulier autour de la Méditerranée mais aussi sur le territoire de la France d'aujourd'hui. Ces réflexions sont reprises et approfondies en seconde dans le cadre de la Méditerranée antique et médiévale.

Les programmes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, puis de 2<sup>nd</sup>e, en traitant de l'ouverture atlantique de l'Europe en général et de la France en particulier, permettent de montrer les influences du commerce transatlantique, à travers la colonisation des îles des Antilles et de la Guyane, la mise en place de l'économie de plantation et de la traite, et les influences réciproques entre métropole et colonies dans ce cadre. On retrouve cela dans la réflexion sur la colonisation au XIX<sup>e</sup> siècle, en 4<sup>e</sup> puis en 1<sup>ère</sup>, où l'accent est davantage mis aujourd'hui sur les sociétés coloniales et les phénomènes d'acculturation qui s'y développent que sur la conquête elle-même : Saïgon ou Alger font ainsi figure d'objets d'étude en 1<sup>ère</sup>.

Enfin, l'immigration, phénomène majeur pour la société française depuis plus d'un siècle, est présente dans les programmes de 3<sup>e</sup>, de 1<sup>ère</sup> et de terminale : d'abord pour en expliquer l'histoire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, essentiellement en lycée, et pour montrer, en 3<sup>e</sup> comme en terminale, la nécessité de comprendre ce phénomène, ses permanences et ses évolutions, pour comprendre les transformations de la société française, entre tensions et intégration. Cela permet de montrer que cette dialectique n'est pas réservée aux périodes récentes, mais aussi de souligner l'importance des apports des populations immigrées, dans les crises (comme les guerres mondiales) comme dans les domaines économique ou culturel, par exemple.

Tous ces éléments peuvent permettre de montrer la multiplicité des influences qui ont construit la France, l'ancienneté et la richesse de ces apports. Ils sont complétés par l'enseignement de géographie, où un chapitre sur les DROM existe en 3<sup>e</sup> et où dans les questions sur la France en lycée, il est spécifiquement demandé de traiter d'exemples ultramarins en lien avec les exemples de métropole.

## 2.2. Réflexion autour de la scolarisation de tous les enfants

Les principes généraux d'action présidant à la scolarisation de tous les élèves sont fixés conformément à la loi et aux engagements internationaux de la France qui garantissent à tous les enfants de trois à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national. De plus, tout mineur dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans. La circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés rappelle explicitement ces règles de droit.

Aucun enfant ne peut se voir refuser l'accès à l'école quel que soit sa nationalité, sa situation personnelle ou son mode de vie.

Pour les élèves relevant d'une scolarisation dans le premier degré, l'inscription dans l'une des écoles maternelles ou élémentaires de la commune où ils résident relève de la compétence du maire, conformément aux dispositions de l'article L. 131-5 du code de l'éducation. Les enfants sont normalement scolarisés dans une école proche de leur domicile.

La loi pour une école de la confiance du 28 juillet 2019 modifie l'article L. 131-5 du code de l'éducation et confère au directeur académique des services de l'éducation nationale, agissant sur délégation du préfet, le pouvoir de procéder à l'inscription d'un enfant en cas de refus de la part du maire sans motif légitime. Le Décret n° 2020-811 du 29 juin 2020 précise les pièces pouvant être demandées à l'appui d'une demande d'inscription sur la liste prévue à l'article L. 131-6 du code de l'éducation. Il prévoit qu'il peut être justifié du domicile par tous moyens, y compris par une attestation sur l'honneur. Il précise également que si le « maire peut faire procéder à la vérification de la domiciliation sur le territoire de la commune. Cette vérification ne peut faire obstacle à l'inscription de l'enfant sur la liste scolaire. »

La loi « pour une école de la confiance » a également abaissé l'âge de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans. Cette décision est un levier primordial dans les démarches de lutte contre l'illettrisme et l'accès aux savoirs des populations les plus vulnérables et les plus éloignées de l'école. La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France dès l'école maternelle facilitera effectivement l'acquisition de la langue française et une socialisation rapide avec les autres élèves de leur âge.

S'agissant des élèves qui relèvent d'une scolarisation dans le second degré, c'est la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) du département de résidence qui est compétente pour décider de l'établissement scolaire d'affectation.

Dans chaque académie, les recteurs et les directeurs académiques des services de l'éducation nationale veillent à ce que le principe de l'obligation scolaire soit respecté pour permettre la scolarisation sans délai de tous les élèves, notamment des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et du voyage (EFIV). Plusieurs circulaires ministérielles parues en 2012 encadrent l'organisation de la scolarité de ces publics et donnent aux rectorats le cadre réglementaire pour l'action (n°2012-141, 2012-142 et 2012-143 du 11 octobre 2012). Par ailleurs, la circulaire interministérielle du 25 janvier 2016 relative aux mineurs isolés étrangers pris en charge par l'aide sociale à l'enfance rappelle le cadre et les principes de leur scolarisation (NOR : JUSF1602101C).

La page du site [service-public.fr](https://www.service-public.fr) concernant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France comporte un lien vers les pages Eduscol consacrées aux EANA qui comprennent l'annuaire des Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) en charge de la scolarisation de ces élèves. Cet annuaire est remis à jour annuellement :

<https://www.service-public.fr/particuliers/recherche?keyword=scolarisation+%C3%A9l%C3%A8ve+allophone> ;

Des adresses génériques ont par ailleurs été créées par chaque CASNAV afin de faciliter la communication avec les usagers, en métropole comme en Outre-Mer.

Le groupe de travail « scolarisation et droits de l'enfant », initié le 14 mars 2019 et piloté par la DIHAL et la DGESCO, a permis de réunir acteurs associatifs et professionnels de l'éducation nationale (formateurs CASNAV, enseignants, chefs d'établissement, directeurs d'école, etc...) pour échanger et témoigner sur des dispositifs ou des démarches innovants. Cinq ateliers étaient prévus pour l'année scolaire 2019/2020 avec les thèmes suivants:

1. Identification des enfants, accompagnement vers l'école et médiation,
2. Démarches administratives d'inscription et positionnement de l'élève,
3. Parentalité : sensibilisation des familles, accompagnement linguistique et « culturel » des parents, OEPRE,
4. Assiduité, continuité des parcours et soutien scolaire, accompagnement par l'établissement
5. Conditions de vie et conditions matérielles à l'école (transports, bourses, cantine, matériels scolaires, tenues...)

Le dernier atelier n'a pas pu se tenir compte tenu du confinement et des conditions sanitaires toujours en vigueur. Il est reporté à l'année scolaire 2020/21.

Les 4 premiers ateliers ont permis d'impulser un dialogue constructif entre représentants institutionnels, associatifs et habitants des bidonvilles. Un premier résultat est le financement par la DIHAL d'une trentaine de médiateurs scolaires au sein des associations afin d'amener vers l'école mais aussi de renforcer l'assiduité scolaire grâce à un lien privilégié avec les acteurs éducatifs locaux (formateurs CASNAV, directeurs et chefs d'établissement, enseignants, etc...).

Un « atelier de la DIHAL » s'est déroulé le 12 mars 2020 en collaboration avec la Dgesco sur la thématique « Du bidonville à l'école : Comment favoriser la scolarisation et la persévérance scolaire des enfants vivant en situation de grande précarité (bidonvilles, squats, hôtels sociaux) ? »

Il a mis en valeur des actions de collaboration entre acteurs locaux de l'Éducation nationale et associations qui ont rendu effective la scolarisation des enfants vivant sur les bidonvilles de ces secteurs. Les états de lieux présentés par la DIHAL précisent que ces formes de collaboration permettent de scolariser 80% des enfants vivant en bidonville. Ces chiffres justifient le déploiement de la trentaine de médiateurs scolaires associatifs évoqués précédemment.

Un groupe de travail a également été mis en place dans le cadre de la commission nationale consultative des gens du voyage (CNCGV). Deux sessions ont pu se tenir en 2019/20 :

- 14 novembre 2019 : « comment faciliter la scolarisation des gens du voyage ? Quelques témoignages et exemples d'expériences inspirantes »
- 7 février 2020 : Modes de scolarisation des élèves itinérants de 3 à 16 ans : réglementation, dispositifs et bonnes pratiques

L'attention portée aux mineurs non accompagnés est renforcée : un travail partenarial est mené au sein de l'éducation nationale (direction académique des services de l'éducation nationale/CASNAV/service académique d'information et d'orientation/mission de lutte contre le décrochage scolaire-MLDS) et en lien avec les partenaires (conseils départementaux, directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi, services préfectoraux). L'objectif est de renforcer la coordination interinstitutionnelle sur toute la durée du parcours d'insertion du jeune, de son accueil jusqu'à son autonomie. Dans le cadre des protocoles départementaux renforçant la coordination

des actions de prévention menées en direction de l'enfant (loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, article 2), les autorités académiques doivent être informées des lieux de placement des mineurs non accompagnés après la phase de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation. Une liaison est assurée entre les dispositifs de l'aide à l'enfance et le service social en faveur des élèves de l'éducation nationale pour statuer sur les modalités d'accompagnement adaptées et concertées (accès à la restauration scolaire, aux transports, fournitures scolaires, bourses, accompagnement social et de santé).

L'ensemble des académies, sur propositions pédagogiques des CASNAV mettent en place de nouveaux dispositifs spécifiques pour l'accueil des jeunes âgés de 16 à 18 ans allophones ou francophones mais aux parcours scolaires parfois discontinus, voire inexistants. Ainsi la note d'information n° 20.39 de novembre 2020 de la DEPP sur *la scolarisation des élèves allophones* montre une augmentation de 4 090 élèves scolarisés en 2018-2019 dans cette classe d'âge ( 8 355 élèves en lycée et 2 035 pris en charge par les MLDS) par rapport à 2014-2015 (4 700 en lycée et 1 600 pris en charge par les MLDS).

Pour exemple, l'académie de Paris, très impactée par l'arrivée de mineurs non accompagnés, a ouvert, en 2 ans, 13 UPE2A NSA (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants et ayant été peu ou non scolarisés antérieurement), en complément des 22 UPE2A déjà existantes en lycée professionnel. Pour accompagner pédagogiquement les enseignants de ces dispositifs, un matériel pédagogique a été élaboré, en lien avec l'association « Ethnologues en herbe » et mis à disposition de tous sur le site du CASNAV de l'académie de Paris ([https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_1682085/16-ateliers-pour-mieux-comprendre-le-monde-du-travail](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1682085/16-ateliers-pour-mieux-comprendre-le-monde-du-travail)).

Depuis l'année dernière deux dispositifs expérimentaux ont été créés, en lien avec la plateforme des métiers, afin de s'adapter au mieux à des profils d'élèves peu scolarisés antérieurement mais ayant acquis des compétences techniques pouvant être valorisées pour la scolarisation en CAP.

D'autres académies, privilégient un partenariat avec les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) pour construire des dispositifs adaptés donnant accès à une remise à niveau scolaire générale, un enseignement de français langue étrangère/français langue seconde si besoin, mais aussi un travail d'élaboration de parcours professionnels pour accéder à une formation qualifiante le plus rapidement possible

Ces recherches de dispositifs innovants et adaptés à des profils jusqu'ici peu fréquents est d'autant plus nécessaire que la loi « Pour une École de la confiance » du 28 juillet 2019 a rendu obligatoire la formation pour tout jeune jusqu'à l'âge de sa majorité depuis septembre 2020. Ils impliquent un partenariat entre l'Éducation Nationale et les instances de formation locale qui se met progressivement en œuvre. Un travail de recensement de ces expérimentations auprès des académies est en cours afin de permettre une mutualisation et une réflexion commune concernant ces profils d'élèves.

La crise sanitaire intervenue depuis mars 2020 a cependant bouleversé les calendriers et mobilisé l'ensemble des acteurs sur la mise en œuvre de la continuité pédagogique pour ces publics particuliers.

La création d'une liste de diffusion interne DGESCO/CASNAV a permis de garder le lien avec les académies et de partager nationalement les outils pédagogiques mis à disposition des enseignants de FLS :

- Partage de paddlet recensant l'ensemble du matériel pédagogique disponible en distanciel pour ces publics
- Traduction des consignes sanitaires en plusieurs langues grâce au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz pour mieux communiquer avec les familles : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article551>
- Dotations de matériels numériques pour les élèves les plus fragiles socio-économiquement grâce à DOCAPOSTE et en lien avec « Emmaüs-Connect » sur les secteurs concernés par cette action
- Report de l'examen du DELF scolaire au mois d'octobre, en accord avec France Education International, essentiellement à destination des élèves d'âge lycée pour lesquels ce diplôme représente un enjeu important, scolairement et administrativement

Durant la période de confinement, le travail de collaboration construit localement avec les référents de l'aide sociale à l'enfance, pour les mineurs non accompagnés, et les partenaires associatifs ont permis de maintenir une communication et un suivi pédagogique pour les élèves en situation précaire, notamment ceux vivant en campement illicite.

Si la continuité pédagogique a pu parfois être complexe à mettre en œuvre, l'ensemble des enseignants FLS ont pu garder un contact avec leurs élèves qui sont majoritairement revenus en classe en mai-juin 2020.

## 2.3. L'accès à l'école à Mayotte et en Guyane

### 2.3.1. Le renforcement des CASNAV

Depuis 2017, le CASNAV de Mayotte a été renforcé. Le nombre de poste de chargés de mission pour l'accompagnement des équipes d'établissement et des actions de formation est passé de 2 à 6,5.

Le CASNAV est désormais localisé au sein du rectorat, dans un bâtiment dédié avec parking permettant aux familles d'être reçues en toute sécurité. Les sessions de positionnement sont organisées les mercredi après-midi par les chargés de mission. 30 à 40 jeunes sont reçus avec leur famille par des enseignants de Français langue seconde (FLS). Ces dispositions ont permis de réduire considérablement les délais d'attente et d'inscription. Le manque d'infrastructure explique la persistance des difficultés de scolarisation au niveau primaire, y compris pour des jeunes natifs.

La CASNAV de Guyane n'a pas été renforcé mais tous les postes ne sont pas pourvus par manque de candidats. Un site Internet a été créé.

### 2.3.2. L'accueil des élèves allophones

A Mayotte, le nombre d'UPE2A a fortement augmenté, passant de 6 à 21. Désormais tous les collèges de Mayotte sont dotés d'une UPE2A avec un fonctionnement inclusif en classe ordinaire. Une UPE2A a été créée au lycée. La saturation du système général ne permet pas pour l'instant de création supplémentaire en lycée. Ces ouvertures ont été accompagnées par un plan de formation spécifique de FLS adressé à l'ensemble des enseignants afin de faciliter l'inclusion pédagogique des élèves allophones en classe ordinaire. Ce plan de formation a été construit en liaison avec les actions de formation concernant la valorisation du plurilinguisme (cf partie B). Face à la saturation des établissements à Mayotte (1 800 élèves fin de 3<sup>ème</sup> et 2<sup>de</sup> « ordinaires » ne peuvent poursuivre leur scolarité par manque de places), un renforcement de la coordination avec les associations auprès des jeunes migrants a permis d'éviter les doublons lors des sessions de positionnement et de contribuer

ainsi à diminuer les délais d'attente et de préparer ces jeunes à un diplôme (DELF, CFG, DNB, ...) malgré des profils présentant de longues ruptures de scolarité et des niveaux cycle2. Il existe toutefois une forte pression sur cette classe d'âge à Mayotte et le sous calibrage de l'offre de formation, qui dépasse la problématique des EANA. La Mission locale ne pouvant pas prendre en charge les jeunes en situation irrégulière et la pression migratoire étant quantitativement importante et complexe à Mayotte, les possibilités d'intégration de ces jeunes dans des actions de formation intra ou hors Education Nationale sont limitées.

En Guyane, deux nouveaux dispositifs d'accueil ont été ouverts, afin de mieux répartir les dossiers en attente, le premier sur la commune de Kourou et le second sur le fleuve à Gran Santi. A la suite de la crise sanitaire, les procédures ont évolué : les dossiers d'inscription sont dématérialisés. Une liste d'élèves est transmise dès le mois de juin aux établissements. Après leur inscription en septembre, les élèves sont évalués en établissement avec l'appui des formateurs CASNAV qui remontent les résultats centre académique : il est donc possible pour les EANA de ne pas être « cloisonnés » dans le dispositif si les résultats du test de positionnement ne démontrent pas de besoins urgents en FLS.

### **2.3.3. La question du plurilinguisme**

La majorité des territoires d'outre-mer connaissent une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme où le français langue de la République doit cohabiter avec des langues vernaculaires parlées dans les familles. La place du français et des langues vernaculaires parlées dans les familles est différente selon les territoires concernés. Le français n'est pas la langue d'usage à Mayotte où deux langues vernaculaires (shimaoré, kibushi), de tradition orale, sont utilisées par la population, auxquelles s'ajoute l'arabe dans l'enseignement coranique pour l'écrit. La Guyane se caractérise par une grande diversité culturelle, expression de la diversité des origines de la population guyanaise : 80 ethnies sont présentes en Guyane et plus de 20 langues y sont parlées.

Les langues vivantes régionales enseignées dans le système scolaire français font l'objet d'une liste précise, indiquée dans la circulaire n° 2017-072 du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité sous deux formes : un enseignement de langue et de culture régionale tout au long de la scolarité ou un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. L'académie de Mayotte n'est pour l'heure pas concernée par ces dispositions dans la mesure où les deux langues vernaculaires ne sont pas au nombre de celles prévues par la circulaire du 12 avril 2017. En revanche, la Guyane propose un enseignement de créole à base lexicale française, de la maternelle au lycée, dans les deux dispositifs évoqués ci-dessus. En Guyane, 375 élèves sont concernés dans le secondaire.

Les évaluations mettent en évidence chez un grand nombre d'enfants à l'entrée au collège des défaillances sévères en français qui hypothèquent lourdement leur réussite scolaire. L'apprentissage précoce et la maîtrise de la langue française constituent un levier majeur pour la réussite scolaire. Pour ce faire, les langues vernaculaires sont utilisées afin de faciliter l'apprentissage du français par des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

En Guyane, le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) institué en 1998 s'inscrit dans la démarche consistant à utiliser la langue et la culture maternelle pour favoriser l'apprentissage du français. Les intervenants sont présents dans la classe plusieurs heures par semaine, au côté du professeur. Le pilotage du dispositif des ILM est assuré par un inspecteur de l'éducation nationale premier degré des langues maternelles, poste qui a été créé à la rentrée 2016-2017. Le plan d'urgence

a prévu la création de 120 postes et le doublement du nombre d'intervenants en langue maternelle (ILM) au nombre de 80 aujourd'hui. Le dispositif a été renforcé par une équipe de formateurs experts dans les langues amérindiennes et les créoles bushinengué. A la suite de l'accord de Guyane du 21 avril 2017, le recrutement des ILM a été accéléré et des formations diplômantes de niveau universitaire sont organisées pour professionnaliser les intervenants et leur permettre d'accéder au corps des professeurs des écoles après avoir réussi le concours de recrutement dans ce corps. L'académie se fixe pour objectif d'offrir la possibilité à l'ensemble des professeurs des écoles de se préparer à la certification et de satisfaire le besoin d'enseignement en langues maternelles et des langues maternelles. L'académie de Guyane souhaite également développer le bilinguisme au cours des cycles 1 à 3, en ouvrant progressivement des écoles primaires bilingues. Depuis 2008, des classes bilingues français-créole guyanais à parité horaire ont été ouvertes ; dix écoles en 2019, localisées principalement à Cayenne et Kourou, soit environ 621 élèves de la grande section au CM2. De plus, une expérimentation pédagogique et didactique bilingue en cycle 2 a été lancée à la rentrée scolaire 2017 pour les langues amérindiennes kalina et wayana à l'école Yanamale d'Awala, à l'école Yukaluwan d'Iracoubo et dans les écoles de Taluhwen, Antekum, Kayodé et Elavé sur le Haut-Maroni.

A Mayotte, les dispositifs récemment mis en place par le rectorat favorisent les échanges avec les familles afin de renforcer le lien avec l'institution scolaire. Dans le cadre du dispositif « plurilinguisme » à l'école maternelle, les élèves, les professeurs et les ATSEM s'expriment en langue vernaculaire et en français. Au cours des trois années d'école maternelle, la place du français augmente progressivement afin de préparer les enfants à une scolarisation entièrement en français à partir du cours préparatoire. Dans le cadre du dispositif « Eveil aux langues », mis en place en 2013 en maternelle, les élèves se familiarisent avec différentes langues, sous forme orale ou écrite. Ce dispositif vise à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle favorisant l'apprentissage du français.

L'enseignement dans un contexte fortement marqué par le bilinguisme ou le plurilinguisme requiert une formation spécifique des personnels enseignants. Les territoires d'outre-mer ont déjà produit certains outils pédagogiques et mis en place des formations spécifiques. CANOPÉ et l'institut des hautes études de l'éducation et de la formation sont mobilisés pour déployer plus largement ces dispositifs selon les contextes locaux. Des certifications en FLS (français langue seconde) et FLE (français langue étrangère) seront encouragées. Les académies de Guyane et de Mayotte conduisent depuis 2017, sous l'impulsion de ministère, une action spécifique de formation dans le cadre du Plan national de formation (la formation « Maguy » pour Mayotte-Guyane), co-construite avec les deux académies concernées, autour d'un axe de formation essentiel : le plurilinguisme qui doit être valorisé afin qu'il soit un levier pour la scolarisation de tous les élèves (objectif n° 1 du projet académique pour la période 2018-2021), et leur réussite. L'objectif de « Maguy » est d'atténuer l'isolement ressenti par les personnels de ces académies face à la complexité de leur territoire, à créer une communauté de formateurs et à encourager les échanges entre deux académies dont les contextes peuvent être rapprochés en certains points et enrichir l'analyse des formateurs sur les obstacles rencontrés par les élèves en articulant l'approche linguistique, dans des contextes plurilingues, et pédagogique. Cette formation n'a pu être conduite en 2019/2020 du fait des circonstances exceptionnelles liées à la crise sanitaire. Elle est réinscrite au programme du Plan national de formation 2020/2021. Par ailleurs, dans le cadre de la réforme du lycée général, l'enseignement de spécialité linguistique est étendu aux langues régionales, notamment au créole. En outre, pour renforcer la prise en compte des langues et cultures régionales en outre-mer, le CAPES de langue kanak, dont la première session a eu lieu en 2020, a été créé en Nouvelle-Calédonie. L'inspection générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche (IGESR) a élaboré un état des lieux général et relevé les spécificités pour chaque territoire d'outre-mer, afin de formuler des recommandations relatives notamment à l'apprentissage de la lecture, adaptées au contexte local. Les fiches constituées sont destinées à l'ensemble des personnels exerçant ou qui pourraient être affectés dans ces académies et vice-rectorats.

Elles sont publiées sur Eduscol, <https://eduscol.education.fr/cid147496/territoires-outre-mer.html>, site destiné à informer et accompagner les professionnels de l'éducation.

L'évaluation de l'ensemble des dispositifs mis en place pour prendre en compte les situations de plurilinguisme, au-delà des intervenants en langue maternelle en Guyane, fait l'objet d'une mission confiée à l'IGESR.

## 2.4. Réflexion sur les discriminations liées à l'origine et SUR la mixité en milieu scolaire

Le dispositif des « Cités éducatives », né à partir d'initiatives menées sur le terrain par les élus locaux, les services de l'État et les associations, vise à intensifier les prises en charge éducatives des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après l'école. À travers les Cités éducatives, tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire sont ainsi fédérés, dans les territoires qui en ont le plus besoin et où seront concentrés les moyens publics.

Plusieurs critères cumulés ont été retenus par les préfets et les recteurs d'académie pour préparer la labellisation : la taille des quartiers (5000 habitants minimum), le classement du territoire en Quartier de Reconquête Républicaine (QRR), l'existence d'un PNRU de priorité nationale, l'association de plusieurs réseaux classés en Education Prioritaire - dont obligatoirement un réseau REP+ - divers indicateurs de pauvreté et de réussite scolaire etc.

A partir de ces critères, 80 territoires ont été sélectionnés, auxquels vont s'ajouter prochainement 40 cités.

Si tous les champs éducatifs au sens large relèvent par définition de la compétence de la Cité Educative, trois priorités sont privilégiées :

- D'abord « conforter le rôle de l'École » car l'ambition scolaire doit être une évidence pour ces territoires, ensuite « promouvoir la continuité éducative » qui implique une forte attention sur les parcours individuels des jeunes, notamment en termes d'orientation et de persévérance scolaire, et enfin « ouvrir le champ des possibles » qui prévoit de multiplier les opportunités de mobilité sur le monde extérieur pour les habitants.
- La volonté d'innovation des différents acteurs : si certaines actions peuvent être renforcées dans ce cadre nouveau, la recherche de stratégies nouvelles est éminemment souhaitable en termes de public, de démarche, d'effet attendu.
- Le lien de la Cité Educative avec le projet académique, sa nécessaire articulation avec les dispositifs scolaires existants et avec ceux des réseaux d'éducation prioritaire.

Le ministère assure avec l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) la coordination du dispositif, notamment plusieurs groupes de travail thématiques dont l'objectif est de suivre des projets expérimentaux. Les questions de racisme, d'antisémitisme, de discrimination et de xénophobie seront en priorité abordées dans le groupe consacré à la citoyenneté et à l'esprit critique mais il pourra l'être au titre du climat scolaire, du numérique ou encore de la petite enfance et des relations avec les familles. Les projets sont en cours d'élaboration avec les différents partenaires. Ils donneront lieu à différentes ressources qui seront mutualisées sur une plateforme dédiée pour une diffusion large.

## 2.5. Réflexion sur la formation des personnels

### 2.5.1. La formation au niveau national

Au niveau national, les actions de formations ont été fortement perturbées par la crise sanitaire. Les séminaires nationaux portant sur les contestations d'enseignement et l'enseignement des faits religieux ont été reportés en 2021.

Avant la crise sanitaire, Le [Vadémécum Agir contre le racisme et l'antisémitisme](#) a été présenté aux équipes académiques Valeurs de la République, dans la perspective d'en développer les usages en formation, auprès de différentes catégories de personnels. La seconde partie donne des éléments concrets aux personnels pour réagir face aux actes racistes/antisémites en situation scolaire. La troisième partie propose des réponses éducatives et pédagogiques à plus long terme. LA DGESCO avait prévu d'accompagner la diffusion du document auprès des formateurs repérés par les équipes académiques Valeurs de la République. Une formation de formateur expérimentale était prévue à Créteil mais elle a été reportée cette année en raison du confinement. Un accompagnement est prévu dans d'autres académies comme Amiens ou Reims.

Les projets de rénovation du site « Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme » (ECRA), développé par le réseau Canopé, la DILCRAH et le ministère ont également été ralentis. L'étude menée sur le site auprès d'utilisateurs ciblés est finalement parvenue à son terme malgré le confinement. Elle doit aboutir à terme à une refonte du site et de son ergonomie, afin d'en faciliter l'usage, notamment en formation.

### 2.5.2. La formation au niveau académique

Une recension de 25 plans académiques de formation (PAF) de l'année scolaire 2020-2021 sur 30 académies permet de dresser un panorama de l'offre de formation. Deux types d'approches peuvent être distinguées.

#### 2.5.2.1. Les entrées thématiques

L'entrée la plus importante demeure celle des génocides. Vingt-deux des vingt-cinq académies proposent des formations sur la Shoah et le génocide des Tsiganes. Treize académies proposent des formations dont le titre mentionne la Shoah ou le terme de génocide. Certaines notices décrivent des approches différentes. La moitié des stages proposent des approches sur les génocides et les crimes de masse. Certaines apportent des précisions : une académie travaille à l'échelle nationale avec des mises au point sur l'Etat français et la collaboration, une autre propose des actions de formation sur les procès, une autre encore propose un travail original autour de parcours sonores géolocalisés sur les lieux de persécution. Cinq académies inscrivent au PAF des actions de formation avec des institutions mémorielles (une avec le Camp des milles et les autres avec le Mémorial de la Shoah).

Les formations autour de l'esclavage sont également bien représentées. Sept académies ont inscrit dans leur plan de formation un stage sur cette thématique, qui est celle qui fait le plus l'objet d'un traitement transversal, notamment par le biais de l'éducation artistique et culturelle. Des actions de formation sont ainsi organisées autour de l'exposition « le modèle noir de Géricault à Picasso » en Guadeloupe et à Strasbourg en partenariat avec le musée Vaudou. Un atelier intitulé « le code noir, un instrument juridique au service du gouvernement des sociétés esclavagistes » organisé dans le cadre des Rendez-vous de l'histoire, inscrit au plan national de formation, s'est tenu en octobre 2020.

- Six académies proposent des stages sur la guerre d'Algérie. Toutes les occurrences traitent du conflit entre histoire et mémoire tel qu'il est étudié dans les nouveaux programmes de la spécialité histoire-géographie, géopolitique, sciences politiques. Dans deux académies, il est plus spécifiquement fait mention de la colonisation, notamment dans un stage dont une partie est intitulée, « Alger au XIXe siècle ».
- Une académie propose des formations sur l'histoire des migrations et les conflits du Proche et du Moyen-Orient. Ces approches permettent d'aborder certaines questions sensibles relatives aux discriminations ou à l'antisémitisme. Ces deux thématiques ne se trouvent pas dans d'autres académies.

#### **2.5.2.2. 2-Les entrées plus globales sur la thématique racisme/antisémitisme**

Huit académies proposent des stages avec des entrées générales sur le racisme et l'antisémitisme. Ce chiffre n'intègre pas les stages où le racisme est traité dans des actions plus globales sur les discriminations et les valeurs de la République comme c'est le cas dans trois académies.

La DGESCO a été sollicitée pour accompagner les formateurs à la demande des équipes Valeurs de la République. Les premiers retours font état de projets de formation dont l'objectif est l'appropriation du vademecum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme » Ces projets sont centrés sur les réponses en termes de procédures et de prévention.

Une académie dispose d'un groupe de travail de formateurs sur les questions de racisme et d'antisémitisme : ce groupe travaille à la production de ressources, notamment sur l'enseignement des génocides.

## **2.6. Les effets de la crise sanitaire**

Pendant la période de confinement liée à la crise sanitaire de mars à mai 2020, la DEPP a conduit sept enquêtes auprès de parents d'élèves du second degré et de leurs enfants, de professeurs d'écoles, de collèges et lycées, ainsi qu'auprès de personnels de l'Éducation nationale. Plus de 100 000 personnes ont été interrogées, au mois de mai 2020. [Un document de travail de la DEPP](#) intitulée « la continuité pédagogique de mars à mai 2020 » interroge les pratiques pédagogiques et l'accompagnement durant le confinement. Une [note d'information du mois de juillet 2020](#) de la DEPP synthétise ces données : huit parents sur dix considèrent que les activités proposées aux élèves ont été profitables. Les élèves ont mis en avant plusieurs difficultés, dont le ressenti demeure minoritaire : aux difficultés matérielles (manque de matériel, difficultés de connexions, bugs, manque de place au domicile) se sont ajoutés le manque de motivation, la difficulté de comprendre les consignes des enseignants à distance ou la

difficulté de travailler en autonomie. D'autres données mettent en évidence différents degrés de satisfaction de l'apprentissage des élèves selon les enseignants dont l'appréciation varie en fonction du statut des personnels (cadre, enseignant, CPE) et du contexte d'exercice : en éducation prioritaire par exemple un enseignant sur deux est satisfait de l'apprentissage des élèves, contre 70 % de l'ensemble de l'enseignement public. La crise sanitaire a eu des effets spécifiques sur les questions de racisme et d'antisémitisme et leur traitement à l'école.

### **2.6.1. La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie perturbée par la crise sanitaire**

La période de confinement a eu pour effet une baisse significative des signalements d'actes racistes/antisémites. Par exemple, le nombre de faits signalés sur l'application Faits Etablissement entre mars et mai 2020 a quasiment été divisé par 20 par rapport à la même période en 2019.

Les actions de prévention et de formation ont été fortement perturbées à partir de mars 2020. L'accompagnement des équipes académiques prévu dans certaines académies a été annulé tout comme les séminaires inscrits au plan national de formation (PNF) qui avaient trait à la question du racisme et de l'antisémitisme : un séminaire sur les contestations d'enseignement a été reporté à l'année 2021 mais deux autres événements n'ont pas été reconduits : « Respecter autrui à l'heure du numérique » et « les contenus haineux en ligne ».

### **2.6.2. Des actions contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie réorientées par la crise sanitaire**

- Alerté par la DILCRAH et des remontées de terrain dès les prémices de la crise à la fin de l'année 2019 et au début de l'année 2020, le ministère s'est mobilisé sur la question du racisme anti-asiatique, et plus particulièrement anti-chinois. De nouveaux partenaires comme l'association des jeunes chinois de France sont aujourd'hui accompagnés par la DGESCO dans le développement de ressources et d'actions éducatives.
- La crise sanitaire a également été l'occasion de développer des dispositifs d'apprentissage à distance. A l'occasion de la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme, la DGESCO a publié en mars [une page de ressources dédiée à la semaine sur Eduscol](#) qui comprenait les épisodes de Série des fondamentaux et l'ensemble des ressources audiovisuelles de Lumni et Canopé ainsi que les ressources des partenaires (l'exposition Martin Luther King de SOS racisme, des outils du camp des Milles, l'espace interactif du Mémorial de la Shoah pour les enfants de 8 à 12 ans « le grenier de Sarah », un dossier sur les stéréotypes et les préjugés du musée d'art et d'histoire du judaïsme).

## 2.7. Perspectives

Les perspectives de travail du ministère s'inscrivent toujours dans la mise en œuvre du plan 2018-2020 de lutte contre le racisme et l'antisémitisme qui prévoit le développement des ressources et la poursuite des efforts de formation.

Plusieurs pistes de travail sont à cet égard envisagées :

- **La poursuite des efforts dans la production de ressources pédagogiques** en lien avec les académies, la DILCRAH, les partenaires associatifs, mémoriels et culturels avec le souci d'ancrer ces ressources dans les enseignements disciplinaires.
- La poursuite des actions et des ressources de formation menées pour déployer les priorités nationales en matière de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Il s'agit d'accompagner les équipes à s'approprier le vademecum, les ressources du site ECRA, celles réunies lors des séminaires nationaux inscrits au PNF et les ressources produites en académie afin que ces contenus soient intégrés dans les formations académiques initiales, continues ou de proximité. Ces actions s'appuieront sur les équipes académiques Valeurs de la République.
- **Le renforcement de la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme**, moment fort de sensibilisation et de mobilisation dans les établissements scolaires, au cours de laquelle il est envisagé de promouvoir et de rendre davantage visibles de nouvelles actions et de nouvelles ressources, notamment dans le cadre des projets menés dans les cités éducatives.
- Pour ce qui relève de **la lutte contre la haine sur Internet**, à laquelle un volet du plan national est consacré, le ministère participe aux travaux de l'Observatoire de la haine en ligne, prévu par [l'article 16 de la loi du 24 juin 2020](#) et qui vise à lutter contre les contenus haineux sur internet. Un groupe de travail « Prévention, éducation et accompagnement des publics » a notamment été constitué, auquel la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction du numérique pour l'éducation sont associés.