



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Contribution du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports au rapport 2021 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.

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 l'éducation aux médias et à l'information. Cette année, le ministère a contribué aux travaux de préparation du nouveau plan.

En 2021, la crise sanitaire a eu des répercussions importantes sur les actions de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Un nombre plus important d'actions ont pu se tenir en ligne mais d'autres, comme les séminaires ou les concours par exemple, ont été adaptées.

1ère partie :

BILAN GENERAL DE L'ANNEE 2021 DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE SUR LA LUTTE CONTRE LE RACISME, L'ANTISEMITISME ET LA XENOPHOBIE

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

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 chargée de la mise en œuvre des principes, de la veille et de l'appui aux acteurs académiques.

Dans les académies, des équipes académiques « Valeurs de la République » apportent un soutien aux personnels et répondent aux actes racistes et antisémites signalés par les écoles et les établissements. Elles sont également chargées de former les personnels. Pluri-catégorielles (inspecteurs, personnels de direction, formateurs, juristes), 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. Elles garantissent une cohérence de l'action sur les territoires.

Depuis le mois d'octobre 2018, le pôle valeurs de l'école de la République (VALEREP) du service de défense et de sécurité (SDS) 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 et apporter conseil et expertise au réseau des coordonnateurs des 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 VALEREP et la DILCRAH assurent le co-pilotage de l'équipe nationale de réaction.

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).

Dans cette même direction, le bureau de l'égalité et de la lutte contre les discriminations et la mission éducation artistique et culturelle (MEAC) coordonnent 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.

Le carré régalien : une réponse renforcée par la coordination de tous les acteurs et dispositifs

Depuis la rentrée 2021, la promotion et la défense des valeurs de la République s'inscrit dans le cadre du carré régalien issu des conclusions du Grenelle de l'éducation de mai 2021. Le carré régalien protège les valeurs de la République, prévient et lutte contre la radicalisation, les violences, le harcèlement et le cyber-harcèlement. Il s'agit dans ces 4 domaines d'apporter une réponse rapide à toute amorce de conflit, d'octroyer la protection fonctionnelle systématique en cas d'agression d'un personnel et l'accompagner les dépôts de plaintes. La structuration du carré régalien en administration centrale clarifie et renforce la coordination avec les services déconcentrés et les partenaires interministériels.

Dans les académies, les recteurs ont désigné quatre correspondants soit un pour chaque domaine d'action. Un responsable académique est en charge de l'animation et du pilotage du carré afin d'assurer la synergie entre les différents correspondants, de traiter les situations signalées avec rapidité et d'apporter un suivi dans la durée des situations prises en charge. Dans chaque domaine du carré régalien, des équipes spécialisées et étoffées doivent mener des actions de prévention, de contrôles (le cas échéant interministériels), de formation ou de projection sur site (inspecteurs, équipe mobile de sécurité notamment) si l'urgence le justifie.

La mise en place de ces carrés contribuera ainsi à une meilleure détection et à un traitement plus efficace et plus rapide des actes de racisme et d'antisémitisme.

1.2. De nouvelles ressources pédagogiques

Deux ressources sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie ont été produites par le ministère cette année :

Le document d'accompagnement des programmes d'enseignement moral et civique (EMC) du collège intitulée « [l'égalité, la diversité et les discriminations](#) », une des sept entrées transversales choisies pour traiter les différents thèmes du programme de collège, comprend différents éléments.

L'entrée générale de ce document propose des définitions de notions comme l'égalité, les discriminations, l'identité, le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie. Les différents mécanismes d'exclusion y sont exposés et expliqués.

Le document met également à disposition des séquences pédagogiques qui permettent d'aborder la question du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie en lien avec les finalités du programme, le respect d'autrui et la transmission des valeurs de la République. Des séances de 6^e permettent d'aborder la question des identités, des mécanismes d'exclusion mais aussi de harcèlement en lien avec le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Une séance de 5^e aborde la question des discriminations et de leur fondement juridique. Plusieurs exemples sont consacrés aux discriminations à caractère raciste. La séance de 3^e a pour objectif de montrer comment racisme et antisémitisme menacent la cohésion nationale et européenne à partir de dossiers documentaires qui présentent des exemples d'agissements violents, racistes, antisémites et xénophobes en France et des exemples de

lutte contre le racisme et les discriminations au nom des principes et valeurs de la République. L'ensemble de ces propositions pédagogiques est articulé à des actions éducatives et à des partenaires recensés dans le document.

Le ministère a aussi produit des supports pédagogiques pour accompagner le recueil [Portraits de France](#), qui rassemble 318 fiches consacrées à des personnalités qui ont contribué à l'histoire de la France mais n'ont pas tous trouvé leur place dans notre mémoire collective. Les femmes et les hommes qui figurent dans ce recueil sont nés français, ont été naturalisés français ou encore se sont engagés d'une façon ou d'une autre pour la France ; ils sont associés à autant de récits et d'histoires qui contribuent à l'histoire culturelle, politique, artistique, sportive, militaire, musicale, syndicale, ouvrière ou savante de la France. Les ressources mises à la disposition des professeurs comprennent des [orientations générales pour conduire leurs projets](#), un [tableau de lien avec les différents programmes](#) et quatre exemples de mise en œuvre ([« Rachid Taha, chanteur du métissage »](#) pour le cycle 3, [« Représenter la France : engagement, reconnaissance, consécration »](#) pour le cycle 4 ; [« Les compagnons de la Libération : un engagement pour la France »](#) pour le lycée général et technologique ; [« Nina Ricci et Katoucha Niane : la mode, la diversité et l'engagement »](#) pour le lycée professionnel).

En lien avec le projet « Arts de l'Islam » porté par le Musée du Louvre, le Grand Palais et la réunion de plusieurs musées nationaux, le ministère a enfin publié [des ressources sur le portail éducol pour faire découvrir les arts de l'Islam aux élèves](#). Du 20 novembre 2021 au 27 mars 2022, 18 expositions dans 18 villes seront ainsi présentées au public, dans un musée, une médiathèque, une bibliothèque, un espace culturel. Ayant vocation à faire émerger une meilleure compréhension de l'Islam, cette opération déploie 210 œuvres d'arts islamiques, de Tourcoing à la Réunion, en passant par Marseille, Nantes ou Rouen. Les ressources proposées accompagnent et prolongent l'exposition à partir de dossiers pédagogiques et des vidéos.

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 2021 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 sixième édition de la Flamme de l'égalité a eu lieu lors de l'année scolaire 2020-2021 et s'est traduite par la finalisation, malgré les conditions sanitaires difficiles, de 250 projets dans 185 établissements répartis sur la quasi-totalité des académies. Les prix ont été remis, le 10 mai 2021, lors d'une cérémonie au Sénat en présence de représentants du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et de Jean-Marc Ayrault, président de la fondation pour la mémoire de l'esclavage. Le thème du concours, était, l'année passée : « Esclavage et traites : des crimes contre l'humanité ». Pour 2021-2022, le thème est : « Travailler en esclavage ». La gestion du concours a été confiée à la fédération de Paris de la ligue de l'enseignement, qui a développé un site Internet de ressources¹ 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), qui fête son 60^{ème} anniversaire cette année, a été fortement impacté par la crise sanitaire en 2019-2020 et en 2020-2021, entraînant une participation exceptionnellement basse (un peu plus de 30 000 candidats). 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 en temps normal de 40 à 50 000 élèves chaque année. Le thème de l'année 2020-2021 était le même que celui de l'année 2019-2020, exceptionnellement reconduit du fait de la situation sanitaire : « 1940 : Entrer en Résistance : comprendre, refuser, résister. Espaces et histoire ». Pour 2021-2022, le thème retenu est : « La fin de la guerre. Les opérations, les répressions, les déportations et la fin du III^{ème} Reich (1944-1945) ». Un appareil pédagogique est comme chaque année mis en ligne à la fois sur le portail du concours² et sur le site de la Fondation pour la mémoire de la Shoah³.
- 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.

Le ministère est également associé à d'autres actions éducatives d'envergure :

- Il est associé au projet européen « Convoi 77 » qui vise à encourager les élèves à mener un travail pédagogique s'appuyant sur la recherche, dans leur ville ou leur village, des traces de la vie des personnes déportées par le convoi 77, dernier grand convoi de déportés à quitter Drancy pour Auschwitz, le 31 juillet 1944, emportant vers le camp d'extermination plus de 1 000 hommes et femmes et 300 enfants, originaires de 37 pays différents. Ce projet initialement mené dans les académies de Versailles et Créteil, concerne des élèves de la France entière et de nombreux pays

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

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

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

européens qui seront récompensés au Conseil de l'Europe le 27 janvier 2022, à l'occasion de la journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité.

- Le ministère est également associé à la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme pilotée par la DILCRAH. [La page consacrée à l'évènement publiée sur le site Eduscol](#) propose un ensemble de ressources (la série des fondamentaux « le racisme c'est pas sport », des ressources tirées de Lumni, du site Conspiracy watch ou des partenaires du ministère (l'association des jeunes chinois de France, la LICRA, SOS racisme, le camp des Milles, le Mémorial de la Shoah, le Musée d'art et d'histoire du judaïsme ou Coexist) ainsi que des exemples de mobilisations dans dix académies (Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Corse, Créteil, Dijon, Lille, Montpellier, Nantes et Reims).
- La convention cadre de partenariat signée entre le ministère et la Fondation pour la mémoire de l'esclavage (FME) en novembre 2021 prévoit une série d'actions sur tout le territoire, en plus des journées de commémoration et du concours la Flamme de l'égalité (formation, diffusion de ressources...)

La prévention des discriminations est enfin inscrite depuis plusieurs années 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, Remember, SOS racisme qui bénéficie d'un conventionnement pluriannuel) s'est élevé à 167 000 euros en 2021. Les partenaires mémoriels (les différentes fondations de la Seconde Guerre mondiale, fondation pour la mémoire de l'esclavage, Mémorial de la Shoah, Camp des Milles, Maison des enfants d'Izieu, etc.) sont subventionnés à hauteur de 640 000 euros en 2021. Le ministère finance également des établissements dont la mission est de promouvoir l'histoire de l'immigration et la diversité culturelle comme le musée national de l'histoire de l'immigration (2,5 M €) ou de l'institut du monde arabe (300 000 euros).

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 1,55 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.

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

2.1. Les actes à caractère raciste, xénophobe ou antisémite en milieu scolaire à partir de l'enquête SIVIS

Menée depuis la rentrée 2007 auprès des chefs d'établissements et des inspecteurs de l'éducation nationale pour les écoles publiques, l'enquête SIVIS (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité scolaire) recueille des données sur les incidents graves survenus en milieu scolaire (voir définition dans l'encadré). Les actes à caractère discriminatoire (raciste, xénophobe ou antisémite) font l'objet d'un repérage spécifique : la motivation discriminatoire est considérée comme une circonstance

aggravante qui permet d'enregistrer tout acte de ce type, quelles que soient par ailleurs ses caractéristiques.

En 2020-2021, les actes à caractère raciste, xénophobe ou antisémite représentent moins d'un incident pour 1 000 élèves.

Au titre de l'année scolaire 2020-2021, les incidents motivés par le racisme, la xénophobie ou l'antisémitisme représentent 0,2 incident pour 1 000 élèves dans les collèges et les lycées. En proportion, les incidents à caractère discriminatoire comptent pour 2,3 % de l'ensemble des actes graves, une part comparable à celle observée au cours de l'année scolaire 2018-2019. Dans les écoles publiques, les incidents motivés par le racisme, la xénophobie ou l'antisémitisme représentent 0,1 incident pour 1 000 écoliers.

Tableau 1 - Nombre moyen d'incidents graves pour 1000 élèves du second degré

		2018-2019	2020-2021
Incidents à caractère raciste, xénophobe ou antisémite	Taux moyen d'incidents graves pour 1 000 élèves	0,3	0,2
	En proportion des incidents graves	2,9	2,3
Ensemble	Taux moyen d'incidents graves pour 1 000 élèves	12,2	10,2

Source : DEPP-MENJS, enquête Sivis

Champ : France métropolitaine + DROM, établissements publics et privés sous contrat du second degré.

NB : Les résultats de l'enquête Sivis pour l'année scolaire 2019-2020 publiés seulement sur les six premiers mois de l'année scolaire ne seront pas repris ici car ils ne sont pas comparables à ceux de l'année scolaire 2020-2021.

71 % des incidents discriminatoires sont qualifiés de « racistes » par le chef d'établissement ; 10 % relèvent de l'antisémitisme.

Le nombre d'actes à caractère raciste, xénophobe ou antisémite est stable dans les collèges.

Dans les collèges, le nombre de faits à caractère discriminatoire est un peu plus élevé que pour l'ensemble des établissements du second degré. On compte 0,3 incident à caractère discriminatoire pour 1 000 élèves. Ces actes représentent 2,8 % de l'ensemble des incidents graves en collège, une proportion stable entre 2018-2019 et 2020-2021.

Dans les LEGT et dans les LP, la prévalence des actes à caractère discriminatoire est trop faible dans l'échantillon d'établissements impliqués dans l'enquête pour produire des résultats fiables.

Tableau 2 - Nombre et proportion d'incidents à caractère discriminatoire par type d'établissement

		2018-2019	2020-2021
Collèges	Taux moyen d'incidents graves pour 1 000 élèves	0,4	0,3
	En proportion des incidents graves	2,8	2,8
LEGT-LPO	Taux moyen d'incidents graves pour 1 000 élèves	0,2	ns
	En proportion des incidents graves	3,7	ns
LP	Taux moyen d'incidents graves pour 1 000 élèves	0,6	ns
	En proportion des incidents graves	2,8	ns

ns : résultat non significatif.

Source : DEPP-MENJS, enquête Sivis

Champ : France métropolitaine + DROM, établissements publics et privés sous contrat du second degré.

NB : Les résultats de l'enquête Sivis pour l'année scolaire 2019-2020 publiés seulement sur les six premiers mois de l'année scolaire ne seront pas repris ici car ils ne sont pas comparables à ceux de l'année scolaire 2020-2021.

Les actes à caractère raciste, xénophobe ou antisémite s'expriment majoritairement par des violences verbales.

Les incidents graves à caractère discriminatoire se distinguent par une prépondérance des violences verbales, dont la proportion s'élève à 58 %. A titre de comparaison, les violences verbales parmi l'ensemble des faits graves représentent 40 % des déclarations.

Ces violences s'exercent principalement entre les élèves.

Les auteurs de violence à caractère discriminatoire sont très majoritairement des élèves ou des groupes d'élèves, à hauteur de 96 % des incidents. Dans 4 % des cas, ces actes sont le fait de familles d'élèves ou de personnes extérieures à l'établissement, les personnels n'étant pas impliqués. A titre de comparaison, 92 % de l'ensemble des incidents sont commis par des élèves.

Les actes à caractère discriminatoire commis par les élèves visent avant tout d'autres élèves, dans 2 cas sur 3 (64 %). Les personnels enseignant et non enseignant en sont victimes dans 16 % des cas. Tous incidents confondus, les actes dont sont victimes les élèves représentent 41 % des incidents commis par les élèves. Ceux dont sont victimes les personnels en représentent 39 %.

7 % des incidents à motivation discriminatoire surviennent dans le cadre d'un harcèlement

Les incidents à caractère raciste, xénophobe ou antisémite s'inscrivent pour 7 % d'entre eux dans le cadre d'une situation de harcèlement.

A titre de comparaison, les faits liés à une situation de harcèlement représentent 10 % de l'ensemble des faits.

33 % des actes discriminatoires sont signalés hors de l'établissement

Les actes graves à motivation antisémite, raciste ou xénophobe font l'objet de signalements hors de l'établissement dans 33 % des cas (contre 39 % pour l'ensemble des incidents). Les signalements correspondent à des déclarations auprès de l'inspection académique ou du conseil général, d'une mise au courant de la police, de la gendarmerie ou d'un dépôt d'une plainte.

L'enquête Sivis

Mise en place à la rentrée 2007, l'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) permet le recueil de données sur la violence en milieu scolaire.

Label CNIS : le Conseil national de l'information statistique a attribué à l'enquête Sivis, le 29 juillet 2019, le label d'intérêt général et de qualité statistique assorti du caractère obligatoire, réaffirmant ainsi ses finalités exclusivement statistiques. L'ensemble des données recueillies est protégé par le secret statistique. Toute comparaison entre des établissements identifiables est en particulier exclue.

Champ

En 2017-2018, la taille de l'échantillon des établissements du second degré a été réduite : 1 330 établissements ont été tirés au sort, soit un taux de sondage de 12,5 % (contre 43 % précédemment). Il a été renouvelé avec 60 % d'établissements nouvellement interrogés.

Depuis la rentrée 2012, le champ de l'enquête auprès des établissements du second degré inclut le secteur privé sous contrat. Leur réponse à Sivis est intégrée au champ de diffusion depuis l'année scolaire 2017-2018.

Les résultats sur le premier degré du secteur public sont publiés pour la première fois cette année. Un échantillon de 200 circonscriptions a été sélectionné pour l'année scolaire 2019-2020.

Correction de la non réponse

Etablissements du second degré des secteurs public et privé sous contrat

Les établissements retenus dans les analyses statistiques sont les établissements ayant répondu au moins 6 mois sur 10 (10 étant le nombre de mois maximal avec réponse, de septembre à juin). Pour les mois sans réponse, de l'ordre de 6 %, le nombre d'incidents est imputé à l'aide d'un modèle économétrique tenant compte des caractéristiques des établissements et de l'historique des réponses des mois avec réponse sur l'année en cours.

Ainsi, les établissements du second degré public et privé sous contrat retenus représentent 63,6 % des établissements interrogés.

Les données par établissement sont ensuite pondérées et corrigées de la non-réponse totale (établissements ayant trop peu ou pas du tout répondu) par un calage sur marges au niveau national. Il tient compte des caractéristiques des établissements comme le secteur, le type d'établissement, le lieu d'implantation ou la taille en effectif d'élèves scolarisés

Les écoles publiques

Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) répondent pour chacune des écoles de leur circonscription. Comme pour les établissements du second degré, les circonscriptions retenues dans les analyses sont celles ayant répondu au moins 6 mois sur 10. Le taux de réponse des IEN pour les écoles publiques de leur circonscription est de 70,0 %. Pour les mois sans réponse, de l'ordre de 2,4 %, le nombre d'incidents est imputé à l'aide d'un modèle économétrique tenant compte des caractéristiques des circonscriptions et de l'historique des réponses des mois avec réponse sur l'année en cours.

Définition d'un incident grave

La volonté d'homogénéiser au mieux les données a conduit à restreindre les critères d'appréciation pour l'enregistrement d'un acte donné, notamment pour toutes les violences entre les élèves. Ainsi, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant au regard des circonstances et des conséquences de l'acte sont enregistrés. Dans cette optique, **une motivation à caractère raciste, xénophobe ou antisémite est une circonstance aggravante et suffit à retenir l'incident** dans le dispositif Sivis. D'autres conditions peuvent également s'avérer suffisantes : usage d'une arme ou

d'un objet dangereux, situation de harcèlement, acte commis dans le cadre d'une intrusion, ayant entraîné des soins pour la victime ou causé un préjudice financier important, ayant donné lieu à un conseil de discipline, un signalement à la police, la gendarmerie ou la justice, un dépôt de plainte. En revanche, par l'atteinte grave qu'ils représentent à l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus.

La faiblesse du nombre observé d'actes à caractère raciste, xénophobe ou antisémite (une centaine chaque année dans le second degré) réduit la précision des résultats affichés. Pour chaque résultat, un intervalle de confiance est estimé afin de tenir compte de la part d'erreur due à l'échantillonnage. Seuls les résultats statistiquement significatifs au seuil de 95 % sont retenus pour conclure à des différences structurelles ou à des évolutions.

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 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 académique et 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 à l'école ou à l'établissement 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 à caractère raciste et antisémite sont recensés parmi les actes qualifiés d'« atteintes aux valeurs de la République »^[1].

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).

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 pour les élèves de cycle 3 (Cm1-Cm2), 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

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

d'équipe, la justice scolaire, les 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 définies 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 1900 enquêtes ont été déployées au niveau national. L'évolution croissante depuis quatre ans des passations, démontre que les ELCS constituent un outil opérationnel pour l'évaluation diagnostic du climat scolaire 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 contribuent ainsi à l'élaboration du plan de prévention des violences et du harcèlement dans les écoles et les EPLE et constituent un outil d'auto diagnostic et d'évaluation des politiques de prévention des violences qui y sont menées. Dans certaines académies plus de 50% des collèges ont réalisé une ELCS.

Les ELCS répondent également à la nécessité de créer les conditions d'une démarche commune entre parents, élèves et personnels, comme le prouve le pourcentage de questionnaires parents qui, en 2020-21 sont présents dans 96% des ELCS élèves-personnels, un chiffre en augmentation par rapport à l'année 2019-2020 (84% des ELCS).

Cette année, une expérimentation sur un questionnaire à destination des élèves du cycle 2 de l'école élémentaire est menée dans 5 académies. La passation de ce questionnaire sera généralisée à l'ensemble des académies à la rentrée de septembre 2022. Cela permettra d'établir un diagnostic sur le climat scolaire et la prévention des violences pour l'ensemble des élèves d'une école élémentaire.

2^e Partie

BILAN THEMATIQUE ET SUIVI DES AVIS ET RAPPORTS DE LA CNCDH

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. La question des racines multiculturelles de la France est également prise en compte dans les programmes.

1.1. La poursuite des 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 qui reposent sur plusieurs principes : la contextualisation des programmes pour mieux faire connaître les histoires et la géographie des territoires en lien avec les grandes évolutions historiques et la métropole, la substitution de certains points de programme sans bouleverser la structure d'ensemble pour mettre en avant des exemples liés aux DROM, la mise en valeur de 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. Ces adaptations sont poursuivies cette année pour les programmes de lycée de Terminale générale et technologique et de la voie professionnelle.

En histoire, elles portent sur le XX^e siècle et posent 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. La dimension stratégique de certains territoires ultramarins dans la guerre froide et les liens entre engagements politiques et anticolonialisme autour de figures comme Frantz Fanon ou Aimé Césaire sont aussi interrogés. 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 et dans les enjeux géopolitiques mondiaux, en particulier sur les espaces maritimes.

Ces adaptations concernent également l'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et science politique. Il permet d'intégrer les territoires ultramarins à des réflexions approfondies, dans le but de préparer aux exigences de l'enseignement supérieur. Ainsi, dans le cadre du thème « Histoire et mémoires », il est demandé pour l'introduction du thème de choisir l'exemple de l'histoire et des mémoires de l'esclavage, pour souligner la différence entre histoire et mémoire, mais également celle entre génocide et crime contre l'humanité, et de mettre à ce titre en perspective la loi Taubira du 21 mai 2001. Dans le thème « Identifier, valoriser et protéger le patrimoine : enjeux géopolitiques », il est

demandé de s'appuyer sur le patrimoine ultramarin pour illustrer le cours, en particulier pour réfléchir à la patrimonialisation de l'histoire et des mémoires de l'esclavage, de l'industrie sucrière et de l'engagisme.

1.2. - 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^e au X^e 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^e avec l'empire romain et en 5^e 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^e et de 4^e, puis de 2nde, 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^e siècle, en 4^e puis en 1^{ère}, 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^{ère}.

Enfin, l'immigration, phénomène majeur pour la société française depuis plus d'un siècle, est présente dans les programmes de 3^e, de 1^{ère} et de terminale : d'abord pour en expliquer l'histoire depuis la fin du XIX^e siècle, essentiellement en lycée, et pour montrer, en 3^e 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^e 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. 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 Constitution², à la loi et aux engagements internationaux de la France. L'article L. 131-1 du code de l'éducation garantit à tous les enfants de trois à seize ans l'accès à l'instruction dès lors qu'ils sont présents sur le territoire national. Pour compléter cette disposition, l'article L-114-1 du code de l'éducation instituant l'obligation de formation pour tout jeune jusqu'à l'âge de sa majorité est entré en vigueur en septembre 2020. 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.

L'article L131-6 du Code de l'éducation précise que « chaque année, à la rentrée scolaire, le maire dresse la liste de tous les enfants résidant dans sa commune et qui sont soumis à l'obligation scolaire. »

Il est de la compétence du maire, ainsi que du DASEN, de veiller à l'obligation d'instruction de tous les enfants âgés de trois à seize ans, quel que soit le mode d'instruction choisi par la famille (établissement public ou privé, instruction dans la famille).

Concernant l'inscription en école ou en établissement, les procédures diffèrent dans le 1^{er} et le 2^d degré.

Pour les élèves relevant d'une scolarisation dans le premier degré, l'inscription sur la liste scolaire de la commune où ils résident relève de la compétence du maire, conformément aux dispositions des articles L. 131-5 et L. 131-6 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 a modifié 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 sur la liste scolaire en cas de refus de la part du maire sans motif légitime. L'article D. 131-3-1 du code de l'éducation 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 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. »

L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire de 6 à 3 ans 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 en fonction de la carte scolaire.

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

² Article 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

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 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. 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...)

Quatre des cinq ateliers prévus ont pu se dérouler avant mars 2020. Le dernier atelier, « Conditions de vie et conditions matérielles à l'école » n'ayant pu se tenir compte tenu du prolongement de la crise sanitaire est programmé pour le deuxième trimestre 2021/2022.

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...). La présence de ces médiateurs scolaires associatifs a eu un rôle essentiel dans le maintien du lien école-famille durant les périodes successives de confinement de ces derniers mois. Ils ont notamment eu un impact décisif pour le retour de nombreux enfants en classe lors de la réouverture des écoles. Il a permis la scolarisation de 3 125 enfants en 2020/2021 contre 1 900 l'année précédente ainsi qu'une amélioration de l'assiduité de ces élèves. Le dispositif est reconduit et renforcé par la création de nouveaux postes de médiateurs scolaires associatifs pour l'année scolaire 2021/2022. Des journées de formation, auxquelles participeront différents acteurs de l'Éducation nationale, leur seront consacrés afin de mieux les accompagner dans cette nouvelle mission.

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) ? ». Afin de mieux accompagner ces mesures, un courrier « Accompagnement vers l'école et soutien à la scolarisation des enfants vivant en situation de grande précarité et en habitat informel (bidonvilles, squats, rues, hôtels sociaux...) » a été adressé aux recteurs par la DGESCO fin octobre 2021.

Le groupe de travail mis en place dans le cadre de la commission nationale consultative des gens du voyage (CNCGV) n'a pu se réunir durant la période de crise sanitaire. De nouvelles sessions sont en cours de programmation pour l'année scolaire 2021/2022 afin de reprendre la réflexion sur la scolarisation des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs.

L'attention portée aux mineurs non accompagnés reste prégnante : 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 adaptés aux profils pédagogiques des jeunes âgés de 16 à 18 ans allophones ou francophones mais aux parcours scolaires parfois discontinus, voire inexistantes. 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, l'année dernière 2 UPE2A supplémentaires, relevant à 37 le nombre d'UPE2A lycée (11 UPE2A NSA - unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants et ayant été peu ou non scolarisés antérieurement-, 20 UPE2A-LP en lycée professionnel et 6 UPE2A-LGT. 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).

Depuis 2019/2020, trois 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. Un retour sur les résultats obtenus lors de cette expérimentation permettra de mieux connaître et comprendre les leviers pouvant être activés pour mieux faciliter l'accès à une formation de ces jeunes en s'adaptant au plus près de leurs besoins.

D'autres académies, comme Versailles ou Bordeaux par exemple, mettent en place des projets cofinancés par le Fond Social Européen permettant de renforcer les compétences scolaires mais aussi d'accompagner l'élaboration d'un projet d'études ou de formation pour ces jeunes aux parcours parfois complexes.

Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) offrent également 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 en fonction du profil et du projet de l'élève.

Ces créations 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. Le travail de recensement de ces expérimentations auprès des académies, impliquant des visites de terrain, a été retardé par la gestion de la crise sanitaire. Il aura pour objectif de permettre une mutualisation et une réflexion commune concernant ces profils d'élèves.

Durant l'année scolaire 2020/2021, l'ensemble des outils de continuité pédagogique développés lors de la période de confinement du printemps 2020 a pu être réactivé quand la situation sanitaire l'imposait durant l'année scolaire 2020/2021.

Lorsque les règles de sécurité sanitaire le permettaient, l'ouverture des cellules d'accueil a été maintenue dans le respect des gestes barrières. Le maintien de ces sessions a mobilisé de manière accrue les équipes pédagogiques d'enseignants FLS afin d'assurer la scolarisation le plus rapidement possible pour les élèves nouvellement arrivés durant cette période.

Au niveau de la Dgesco, un travail a été mené en lien avec les inspecteurs généraux de lettres sur la question de l'autorisation d'un dictionnaire bilingue des épreuves (écrite et orale) de français de certains examens. Cette autorisation a pu être accordée pour la session 2021 du diplôme national du brevet (DNB), du baccalauréat général et technologique ainsi que des baccalauréats professionnels.

Pour la session 2022, cette autorisation sera élargie d'une part au certificat de formation générale et aux certificats d'aptitude professionnelle et d'autre part aux épreuves d'histoire-géographie-enseignement moral et civique qui impliquent également des compétences linguistiques complexes.

3. L'accès à l'école à Mayotte et en Guyane

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. Afin de maintenir le même niveau de recensement des élèves nouvellement arrivés, une ligne téléphonique spécifique et une adresse électronique dédiée ont été mises en place. Les plateformes d'accueil ont dû être démultipliées afin de respecter les consignes sanitaires.

3.2. L'accueil des élèves allophones

A Mayotte, tous les collèges sont désormais dotés d'une UPE2A avec un fonctionnement inclusif en classe ordinaire. Pour la première année, il a été possible d'inscrire davantage de lycéens, soit à travers l'UPE2A du LPO de Kaweni qui permet d'accueillir des jeunes ayant été scolarisés dans une autre langue que le français, soit grâce à une commission d'examen de dossiers en juin 2020 mise en place par le SAIO. La saturation du système général ne permet pas pour l'instant de création supplémentaire en lycée.

La coordination avec les associations dans le but de diminuer les délais d'attente et de préparer ces jeunes à un diplôme comme le diplôme en langue française (DELF), le certificat de formation générale (CFG) ou le diplôme national du brevet (DNB), malgré des profils présentant de longues ruptures de

scolarité et des niveaux cycle2, a été renforcé). Cependant, l'échange d'informations en vue du repérage des jeunes à scolariser a été difficile cette année, les associations ayant eu les mêmes difficultés de ressources humaines que le CASNAV.

Une formation spécifique leur a été proposée par le CASNAV concernant l'évaluation et le positionnement. Un des pans du partenariat est d'accompagner ces jeunes vers une certification. Cette année, 28 jeunes ont réussi le CFG lors de la session de mars 2021 sur 62 inscrits. 119 étaient inscrits à la session de juin 2021. 59 autres sont inscrits au DNB pro et une dizaine présentent aussi le Baccalauréat. Enfin, 99 jeunes ont été inscrits au DELF scolaire, présentés par 4 associations.

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.

Un plan de formation ambitieux, sous forme hybride majoritairement, a été mené cette année en privilégiant deux objectifs : amener les enseignants de FLS volontaires à devenir « personne ressource » dans leur école ou leur établissement en favorisant la co-intervention et accompagner l'ensemble des équipes pédagogiques à développer des compétences pédagogiques en FLS pour faciliter l'inclusion en classe dans toutes les disciplines. [Un site Internet de ressources pédagogiques](#) a été créé.

La collaboration du CASNAV avec la Recherche se poursuit dans le cadre du projet européen du CEVL RECOLANG, porté par l'université du Mans sur la création d'outils d'évaluation et de certification en langues familiales. Ces outils en langue première pourraient être utilisés pour valoriser les compétences des élèves de Mayotte, mais aussi pour les jeunes en attente de scolarisation. Parallèlement, cela pourrait aussi être un outil de positionnement en langue première.

En Guyane, la dématérialisation des dossiers d'inscription a été maintenue et une liste d'élèves a été 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 au 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.

Tout comme à Mayotte, le plan de formation « français langue seconde » du CASNAV s'est développé pour s'adresser à l'ensemble des équipes enseignantes et non seulement aux spécialistes.

Une attention particulière a été portée cette année à l'ensemble des enseignants d'histoire-géographie de lycée professionnel, discipline complexe pour les EANA. Ils ont pu bénéficier d'une formation adaptée à leur discipline durant tout le mois de mars 2021. Des ressources ont été rendues disponibles sur [le site du CASNAV](#).

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 du 14 décembre 2021 relative à la promotion de 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. La loi n°2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion conforte l'enseignement des langues régionales tout au long du parcours scolaire de l'élève, dans le premier et le second degré, en son article 7 : l'introduction de l'article L. 312-11-2 dans le Code de l'éducation précise ainsi que « la langue régionale est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires, des collèges et des lycées sur tout ou partie des territoires concernés, dans le but de proposer l'enseignement de la langue régionale à tous les élèves. ». L'académie de Mayotte est désormais concernée par ces dispositions.. La circulaire du 14 décembre 2021 précise à cet égard que les deux principales langues vernaculaires, le kibushi et le shimaoré, sont au nombre des langues régionales qui sont enseignées dans le système scolaire. L'intégration des langues mahoraises a été rendue possible à la suite de l'abrogation de l'article L. 372-1 du code de l'éducation par l'article 5 de la loi du 21 mai 2021. La Guyane propose un enseignement de créole à base lexicale française, de la maternelle au lycée, dans les deux modalités évoquées ci-dessus.

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. 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 Yanamalé d'Awala, à l'école Yukaluwan d'Iracoubo et dans les écoles de Taluhwen, Antekum, Kayodé et Elavé sur le Haut-Maroni.

À Mayotte, les dispositifs 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 « Éveil 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 bénéficient depuis 2017, sous l'impulsion du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, d'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 la formation « 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. Réinscrite au programme du Plan national de formation 2020/2021, elle s'est tenue à distance du 31 mai au 4 juin 2021. Le calendrier 2022 prévoit la mise en œuvre de cette formation en Guyane du 16 au 22 mai. Par ailleurs, dans le cadre de la réforme du lycée général, l'enseignement de spécialité linguistique est étendu aux langues régionales, notamment au créole.

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 éducol, <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, a fait l'objet d'une mission confiée à l'IGESR. Cette dernière a remis son rapport en décembre 2020, également publié sur le site éducol, <https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-dispositifs-favorisant-la-prise-en-compte-des-situations-de-plurilinguisme-dans-les-308428>. Les propositions faites visent à accorder une place renforcée des langues maternelles au sein du système éducatif, dans une perspective de bilinguisme additif.

4. Réflexion sur la formation des personnels

4.1. La formation au niveau national

Au niveau national, les actions de formation ont à nouveau été fortement perturbées par la crise sanitaire en 2021. Trois événements du plan national de formation ont toutefois eu lieu, qui ont permis d'aborder des questions relatives au racisme, à l'antisémitisme et à la xénophobie.

Le séminaire portant sur l'enseignement laïque des faits religieux s'est déroulé à distance depuis le Musée d'Art et d'Histoire du judaïsme du 17 au 19 mars 2021. Une première journée était consacrée à une approche généraliste et les deux autres à une formation sur les mondes juifs au cours de laquelle les ressorts de la haine antisémite ont été analysés.

La contestation des génocides a été abordée lors d'un autre séminaire du plan national de formation organisé à distance entre mars et mai intitulé « Les valeurs républicaines à l'école : histoire et contenus – Comment réagir aux contestations et à la remise en cause de la légitimité des savoirs ? »

Enfin, la question du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie a été évoquée à plusieurs reprises à travers des conférences ou des études de cas lors du plan de formation des personnels à la laïcité et aux valeurs de la République dont les quatre premières journées ont eu lieu les 19 et 20 octobre et les 16 et 17 novembre 2021. Ce plan s'adresse à plus de mille formateurs qui auront la charge de former des équipes éducatives et enseignantes dans les écoles et les établissements scolaires. Une des six prochaines journées sera consacré à la question de la diversité et des discriminations.

4.2. La formation au niveau académique

Une recension de 23 plans académiques de formation (PAF) de l'année scolaire 2021-2022 sur 30 académies permet de dresser un panorama de l'offre de formation. Deux types d'approches peuvent être distinguées.

4.2.1. Les entrées thématiques

-L'entrée la plus importante demeure celle de la Shoah et des génocides : vingt-et-une académies sur vingt-trois proposent des formations sur ces thématiques. L'occurrence la plus fréquente est l'enseignement de l'histoire et de la mémoire de la Shoah. Certains stages proposent des approches plus globales sur les génocides et les crimes de masse. D'autres privilégient les approches culturelles, notamment artistiques, culturelles et cinématographiques. Ces propositions plus variées que les années précédentes sont à mettre en relation avec la nouvelle question des programmes de l'enseignement de spécialité Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) en Terminale autour du thème Histoire et Mémoire qui propose des études sur le lien entre histoire, mémoire et justice ou la représentation des génocides dans la littérature et le cinéma. Les partenaires mémoriels apparaissent moins fréquemment que l'an passé dans les entrées consultées : le Mémorial de la Shoah est plusieurs fois cité devant le Camp des Milles et la Maison d'Izieu. Des formations aux actions éducatives comme le CNRD, la préparation de voyages, l'étude d'archives locales sont également inscrites dans les PAF. Enfin, deux académies proposent des stages sur l'histoire et la culture juive dans une perspective patrimoniale et pour mieux lutter contre l'antisémitisme.

-Les formations autour de l'esclavage sont plus nombreuses cette année. Douze académies sur vingt-trois contre sept sur vingt-cinq l'an passé ont inscrit dans leur plan de formation un stage sur cette thématique. Ces formations insistent sur l'histoire de la traite et des abolitions ainsi que de leurs mémoires. Plusieurs stages proposent des approches pédagogiques actives et innovantes à partir d'actions éducatives comme la préparation du concours la Flamme de l'égalité, des actions d'éducation artistique et culturelle ou des travaux fondés sur les archives locales comme en Martinique. Certains intitulés de formation font directement référence au racisme ou aux discriminations ou de manière plus globale aux valeurs de la République.

-Les formations autour de la colonisation et de la décolonisation sont également plus nombreuses et variées même si elles demeurent exclusivement centrées sur l'exemple algérien. Huit académies sur vingt-trois contre six sur vingt-cinq l'an passé proposent des stages sur cette thématique : cinq sont centrées sur la seule guerre d'Algérie et sa mémoire alors que les trois autres intègrent l'étude de la colonisation et de la société coloniale.

-Deux académies contre une l'an passé proposent des formations sur les migrations. Les approches sont variées : certaines sont très historiques ou géohistoriques alors que d'autres traitent de la question des expériences migratoires dans les rapports à l'école et à l'orientation.

4.2.2- Les entrées plus globales sur la thématique racisme/antisémitisme

Les entrées générales sur le racisme et l'antisémitisme sont en forte progression puisque quinze académies sur vingt-trois proposent des stages consacrés à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme contre onze sur vingt-cinq l'an passé. Dix académies organisent des stages avec des entrées générales sur le racisme et l'antisémitisme contre huit l'an passé. Quatre académies proposent même plusieurs stages sur la question. Cinq autres académies, contre trois l'an passé, proposent des stages où le racisme est traité dans des actions plus globales sur les discriminations et les valeurs de la République.

Les formations proposées s'appuient sur des supports et des ressources diffusées par le ministère comme le vadémécum *Agir contre le racisme et l'antisémitisme* publié en janvier 2020 et mis à jour en octobre de la même année. Cette ressource a été conçue comme un document de référence pour prendre en charge des situations concrètes de racisme et d'antisémitisme mais aussi dans la perspective d'en faire un support de formation pour comprendre, prévenir et répondre au racisme et à l'antisémitisme en milieu scolaire. Son appropriation sera l'un des objectifs du séminaire sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme inscrit au plan national de formation 2021-2022 et de ses déclinaisons académiques. La DGESCO a été sollicitée pour accompagner les formateurs à la demande des équipes Valeurs de la République dans une académie. Cette formation d'une journée était consacrée à l'appropriation du vadémécum. D'autres interventions sont prévues en 2022, notamment dans le cadre du plan de formation des personnels à la laïcité et aux valeurs de la République.

5. La lutte contre les discours de haines racistes, antisémites et xénophobes en ligne³

La lutte contre les discours de haines sur Internet est une priorité du ministère. La DGESCO et la DNE (Direction du numérique pour l'éducation) sont associés aux travaux de l'Observatoire de la haine en ligne dans le cadre du groupe de travail, « Prévention, éducation et accompagnement des publics ».

5.1. Une réalité scolaire

Les dernières données statistiques sur les haines en ligne à caractère raciste, antisémite et xénophobe sont fournies en mars 2018, par l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018 publiée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp). 2% des élèves déclarent avoir subi par internet ou par téléphone des insultes liées à leur origine ou leur couleur de peau, 0,4% des insultes liées à leur religion.

5.2. 5.1.1. Lutter contre les discours de haine racistes, antisémites et xénophobes dans le socle commun, les programmes d'enseignement et le CRCN

La lutte contre les discours de haine racistes, antisémites et xénophobes s'inscrit dans l'éducation à la citoyenneté numérique définie dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « des méthodes et outils pour comprendre ». La lutte contre les contenus haineux en ligne est traitée prioritairement dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), en relation avec les programmes d'EMC, de lettres, de langues, et de technologie lors de la scolarité obligatoire

³ Les éléments développés ci-dessous reprennent la réponse du ministère à la recommandation n°14 de l'avis de la CNCDH de juillet 2021 sur les haines en ligne.

d'une part, des sciences numériques, d'EMC, d'histoire ou de langues au lycée d'autre part. Plusieurs axes éducatifs peuvent être distingués :

- Les élèves apprennent à identifier les contenus haineux racistes/antisémites tout au long de leur scolarité. Les différentes formes de discrimination et de harcèlement en ligne à motif raciste/antisémite sont caractérisées afin que les élèves les identifient dès le cycle 2 et 3. La connaissance des cyberviolences est approfondie au cycle 4 et au lycée. L'étude des risques et des limites de la communication en ligne est articulée avec celle de la liberté d'expression, laquelle est un droit dont l'exercice doit respecter les cadres juridiques (définition juridique des contenus racistes/antisémites, différence entre sphère publique et privée...).
- Les élèves sont également formés à la maîtrise des outils d'information et de communication. Cet apprentissage actif est fondé sur deux grands types d'utilisation du web : la recherche documentaire pour laquelle les élèves apprennent à recueillir des informations et à les traiter de manière critique en distinguant les différentes sources, en s'interrogeant sur leur fiabilité et leur validité et la publication sur les réseaux sociaux ou les espaces collaboratifs. Cet apprentissage peut être travaillé dans toutes les disciplines.
- L'éducation à la citoyenneté numérique passe enfin par l'éducation à l'esprit critique qui permet d'apprendre à prendre du recul et de s'interroger notamment sur les sources et le bien-fondé des informations, de les trier et de les hiérarchiser. L'apprentissage de l'esprit critique est pris en charge par toutes les disciplines. Il met en œuvre des compétences qui s'appuient sur le raisonnement scientifique comme le questionnement ou de la mise en problème, la mobilisation et l'analyse de données ou l'argumentation.

La création (article D. 121-1 du code de l'éducation) d'un cadre de référence des compétences numériques (CRCN) permet de suivre l'acquisition des compétences numériques. Il s'inscrit dans la démarche du cadre de référence européen DIGCOMP [Digital Competencies]. Entré en vigueur à la rentrée scolaire 2019, le CRCN s'organise en cinq domaines et seize compétences, qui font l'objet d'une évaluation en CM2 et en 6^e et d'une certification à proprement parler en 3^e et au cycle terminal des lycées. Ces compétences numériques font l'objet d'une certification délivrée par la plateforme Pix en fin de cycle 4 au collège et au cycle terminal du lycée. Les compétences autour de la recherche de veille et d'information (domaine 1 « Informations et données »), du partage et de la publication de données (domaine 2 « Communication et collaboration »), et de la protection des données personnelles et de la vie privée (domaine 5 « Protection et sécurité ») donnent de repères d'apprentissage pour une éducation contre les contenus haineux en ligne. Le CRCN dépasse le seul public scolaire puisqu'il concerne aussi les étudiants de l'enseignement supérieur et qu'il peut être utilisé dans le contexte de formation d'adultes.

5.3. Partenaires et actions éducatives en matière d'éducation à la citoyenneté numérique pour lutter contre les discours de haine en ligne à caractère raciste, antisémite et xénophobe.

Le ministère s'appuie sur des partenaires variés pour agir contre les haines en ligne. Le CLEMI, opérateur du ministère qui est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif, est associé à l'élaboration des séminaires de formation du PNF et ses correspondants académiques organisent de nombreuses actions de formation autour de la citoyenneté numérique dans le cadre des plans académiques de formation (PAF) ou dans les écoles et les établissements. Ces actions de formations peuvent associer des institutions mémorielles ou des partenaires associatifs comme Conspiracy watch par exemple. Le ministère soutient aussi les actions éducatives et de formation des grandes associations de l'éducation populaire.

Il n'existe pas de concours scolaire dédié à proprement parler aux discours de haine en ligne mais quelques actions comme les *Prix Non au harcèlement*, *Buzzons contre le sexisme* permettent aux élèves de travailler sur cette question.

5.4. Former à l'éducation à la citoyenneté numérique et à la lutte contre les discours de haine en ligne

La DGESCO et la DNE impulsent deux types d'actions de formation des personnels pour une éducation à la citoyenneté numérique.

Le plan académique de formation 2021-2022 prévoit un séminaire centré sur l'EMI et la citoyenneté intitulé « Eduquer aux médias et à l'information pour former des citoyens » où les haines en ligne seront largement traitées. Cette question sera aussi abordée dans d'autres séminaires consacrés à l'enseignement de la caricature, à la lutte contre le racisme et à l'antisémitisme ou à l'égalité filles/garçons et aux LGBTphobies.

Deux vadémécums publiés ou en cours de publication traitent des enjeux liés aux contenus haineux. Le vadémécum sur l'EMI que le ministère publiera début 2022 traitera de la question des haines en ligne. Il pourra servir de support et de ressource pour des formations et des enseignements. Le vadémécum *Agir contre le racisme et l'antisémitisme* publié en janvier 2020 et mis à jour en octobre de la même année consacre deux fiches au discours de haine en ligne à caractère raciste ou antisémite : la première, centrée sur l'accompagnement des victimes, fait le point sur les procédures⁴ alors que la seconde se concentre sur les réponses éducatives dans les classes, les écoles et les établissements⁵. Le programme pHARe de lutte contre le harcèlement, est généralisé depuis la rentrée scolaire 2021. Piloté par plus de 200 superviseurs au niveau académique, il accorde une place importante à la lutte contre le cyber-harcèlement et comprend plusieurs volets :

- La constitution d'équipes ressources (cinq personnes par circonscription pour le premier degré, cinq personnes par collège), particulièrement formées à la prise en charge des situations de cyberharcèlement.
- Le déploiement d'un volet pédagogique à l'attention des élèves, qui représente 10 heures d'apprentissages dédiées à l'éducation aux médias, à l'apprentissage raisonné d'internet et à la prévention des cyberviolences.

6. Les effets de la crise sanitaire

6.1. La crise sanitaire et ses conséquences sur l'apprentissage scolaire

Dans le contexte de la crise sanitaire, la lutte contre le décrochage scolaire au niveau national s'est adaptée afin de prendre en compte la situation des élèves les plus fragiles qui ont pris leur distance avec l'école ou se sont retrouvés dans une situation difficile compte tenu des modalités de continuité pédagogique qui pouvaient selon les territoires être mis en œuvre.

Des plans d'action académiques opérationnels se sont déployés afin d'organiser le maintien du lien avec chaque élève. Ainsi, des propositions de soutien et d'appui se sont développées (tutorat, remise à niveau, remobilisation scolaire, contact régulier avec les élèves et/ou leur famille selon l'âge). L'ONISEP a mis à disposition des établissements scolaires des ressources pédagogiques liées au contexte sanitaire. Dans le cadre des Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville (QPV), un tutorat spécifique est proposé aux jeunes fragilisés par le confinement.

⁴ Vadémécum, [Agir contre le racisme et l'antisémitisme](#), p.47-52

⁵ Vadémécum, [Agir contre le racisme et l'antisémitisme](#), p.99-106

Le recueil d'indicateurs permet un pilotage au plus près des contextes locaux. La mobilisation de l'ensemble des partenaires des écoles et établissements renforce le maillage territorial. Enfin, une campagne de communication a été activée sur les réseaux sociaux et dans les médias afin de rappeler aux jeunes la nécessité de « s'accrocher » et les inciter à recontacter leur établissement scolaire. Ceci a permis de limiter le décrochage dû au confinement. En France, le taux d'abandon scolaire est de 8,2% en 2020 (12,6 % en 2010).

L'enjeu de la rentrée scolaire 2020 a été de résorber les écarts qui ont pu naître du fait du premier confinement, ce qui a impliqué d'identifier les besoins propres à chaque élève et d'y répondre de manière personnalisée.

À l'automne 2020, les évaluations annuelles nationales de CP, CE1 et 6^e ont montré des résultats en baisse par rapport à 2019, illustrant logiquement que, malgré les efforts de tous, les apprentissages des élèves et particulièrement des plus fragiles ont été affectés par la situation particulière du printemps 2020.

Au début de l'école primaire, les progrès accomplis en 2018-2019 ont ainsi été effacés pour l'année 2019-2021. À la fin de l'école primaire, les progrès n'ont en revanche pas été effacés, bien au contraire, et une approche renforcée des savoirs fondamentaux a montré des effets encourageants. Mais la proportion d'élèves en difficulté, notamment en REP et REP+, reste trop élevée.

En janvier 2021, les évaluations de mi-CP ont néanmoins montré une très forte progression des élèves, résorbant les écarts dus à la période de confinement. Le travail en présence porte donc ses fruits, même si l'écart entre éducation prioritaire et non prioritaire reste patent, notamment parce que le niveau hors éducation prioritaire a connu une hausse plus forte et que le niveau en éducation prioritaire a résorbé les retards sans connaître de hausse aussi forte. Les évaluations de la rentrée 2021 prennent une importance particulière, après celles de la rentrée 2020 consécutives à la période de confinement du printemps 2020. Elles montrent que les effets de la crise sanitaire sur le niveau des élèves ont été compensés : en CP et CE1, après des résultats en baisse en 2020 du fait du confinement, le niveau des élèves est revenu au niveau 2019 et l'a même dépassé dans plusieurs compétences.

Les élèves de CP ont retrouvé des niveaux de résultats équivalents à ceux de la rentrée 2019, voire supérieurs. Le niveau des élèves de CP de 2021 est même supérieur à celui des élèves de 2018, par exemple en reconnaissance des lettres (la proportion d'élèves maîtrisant ce domaine de manière satisfaisante progresse de 53% en 2018 à 58,4% en 2021) et en écriture des nombres (progrès de 81,5% à 88,3%). En CP, les écarts de réussite entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux hors éducation prioritaire se sont réduits par rapport à 2020 et atteignent pratiquement les mêmes niveaux que ceux observés à la rentrée 2019.

À la rentrée 2021 en CE1, les élèves ont retrouvé des niveaux de résultats équivalents à ceux de la rentrée 2019, voire supérieurs. Le niveau des élèves de CE1 de 2021 est même supérieur à celui des élèves de 2018, par exemple en lecture de mots à voix haute (la proportion d'élèves maîtrisant ce domaine de manière satisfaisante progresse de 68,1% en 2018 à 76,6% en 2021) et pour l'écriture de nombre entiers (progrès de 69,1% à 78,1%). En CE1, les écarts entre élèves de l'éducation prioritaire et ceux du public hors éducation prioritaire sont revenus à des niveaux comparables à ceux observés à la rentrée 2019 : les effets de la fermeture des écoles en 2020 sur le niveau des inégalités ont donc été pratiquement résorbés à la rentrée 2021.

Enfin en 6^e, les écarts entre élèves de l'éducation prioritaire et ceux du public hors éducation prioritaire se réduisent en français comme en mathématiques par rapport à 2020.

6.2. Crise sanitaire et coéducation

Lors de la période d'enseignement à distance, l'implication des familles a été essentielle pour la mise en œuvre de la continuité pédagogique dans les meilleures conditions :

- L'école ou l'établissement a informé le plus tôt possible les familles des modalités d'organisation retenues dans le plan de continuité pédagogique. Lorsque les familles ne disposaient pas d'un accès au numérique permettant la continuité pédagogique, un échange avec l'école ou l'établissement a permis de trouver la solution la plus appropriée (prêt de matériel, d'accès au réseau, devoirs sous format papier disponibles dans l'école ou l'établissement, devoirs sous format papier distribués au domicile dans le cadre du dispositif « Devoirs à la maison ») ;
- Les familles ont veillé, notamment dans le premier degré, à la régularité du travail de l'enfant, à lui apporter autant que possible des conditions propices à sa concentration et à contacter le ou les professeurs, l'école ou l'établissement en cas de difficulté particulière dans son parcours. Pour cela, les familles pouvaient également s'appuyer sur les représentants de parents d'élèves ;
- Les environnements numériques de travail (ENT) ont été très fortement mobilisés pour mettre en œuvre la continuité pédagogique. Chaque famille dispose d'un accès à l'ENT, lorsque celui-ci est déployé dans l'école ou l'établissement. Il offre les services de cahier de texte numérique, des cours et des devoirs déposés par les enseignants, un espace de messagerie pour contacter l'école ou l'établissement et les enseignants ;

Des échanges réguliers avec les familles ont eu lieu, et si possible directement avec les élèves, par téléphone par exemple. Ces temps ont permis d'installer et d'entretenir un lien d'attention rassurant et personnalisé avec chacun.

6.3. La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie moins perturbée par la crise sanitaire qu'en 2020

Le niveau de signalement a dépassé en 2021 celui d'avant la crise sans qu'il soit possible d'imputer cette augmentation à la seule crise sanitaire.

Les actions de prévention et de formation ont en revanche été fortement perturbées tout au long de l'année 2021. Les séminaires inscrits au PNF ont été organisés à distance et leur programme a été limité. L'accompagnement des équipes académiques prévu dans certaines académies a été annulé ou retardé.

Les dispositifs d'apprentissage à distance ont été enrichis. A l'occasion de la semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme, la DGESCO a par exemple actualisé la [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, par de nouvelles ressources de partenaires ou des exemples d'actions menées en académies.

PERSPECTIVES

Sans préjuger de ce que le nouveau plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme prévoira, les perspectives de travail du ministère s'inscrivent toujours dans la mise en œuvre du plan 2018-2020, qu'il s'agisse du développement des ressources ou de la poursuite des efforts de formation.

Plusieurs pistes de travail sont envisagées l'an prochain :

- L'année 2022 sera marquée par un moment fort de formation avec le séminaire « Lutter contre le racisme et l'antisémitisme » inscrit au plan national de formation (PNF). Articulé avec le plan de formation des personnels à la laïcité et aux valeurs de la République, ce séminaire sera consacré à l'appropriation du vadémécum par les différentes catégories de personnel et au rôle des enseignements dans la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. D'autres séminaires permettront d'aborder ces questions, notamment le séminaire consacré à la caricature et celui dédié au rôle de l'EMI dans la formation du citoyen.
- **Ces temps de formation donneront lieu à la publication de nouvelles ressources** (des guides sur l'EMI ou l'enseignement de la caricature, des séquences de formation ou d'enseignement en lien avec les académies, l'accompagnement de nouvelles ressources des partenaires associatifs mémoriels et culturels, la refonte du portail ECRA de Canopé...).
- **En lien avec la DILCRAH, 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 en académie.
- La poursuite des travaux sur **la lutte contre la haine sur Internet dans le cadre du** groupe de travail de l'Observatoire de la haine en ligne, « Prévention, éducation et accompagnement des publics », auquel la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction du numérique pour l'éducation sont associés.