

LES IMPACTS DE LA MEDIATION A L'ECOLE

Rapport final de l'évaluation du projet Médiation à l'école
déployé par le réseau France Médiation
dans le cadre de l'AMI #Tremplin Asso entre 2019 et 2022

Evaluation réalisée par TransFormation Associés

Hélène Duclos

Jeanne Chauvin

Nicolas Meunier

Avec le soutien



agence nationale
de la cohésion
des territoires



Le 15 juin 2023

AVANT-PROPOS	5
<u>I – LA MEDIATION A L'ECOLE</u>	6
1 - MEDIATION SOCIALE : DE QUOI PARLE-T-ON ?	6
2 – PETITE HISTOIRE DU DISPOSITIF MEDiateUR A L'ECOLE	7
3 – MEDIATION A L'ECOLE : DE QUOI PARLE-T-ON ?	8
4 - PROFIL ET FORMATION DES MEDiateURS ET MEDiatRICES.....	10
5 - LES SITES MEDIATION A L'ECOLE	11
6 – LE PORTAGE.....	12
<u>II - LA METHODOLOGIE DE L'EVALUATION.....</u>	16
1. LES ENJEUX DE L'EVALUATION	16
2. LE CADRE METHODOLOGIQUE.....	16
3. LE DEROULEMENT DE L'EVALUATION	17
4. LES LIMITES.....	20
<u>III – PANORAMA DES IMPACTS DE LA MEDIATION A L'ECOLE</u>	23
<u>IV - SCOLARITE APAISEE ET RENFORCEE.....</u>	25
1. UN CLIMAT SCOLAIRE APAISE	26
PRATIQUES	27
1.1. L'ÉDUCATION NATIONALE, PREMIERE INTERLOCUTRICE DE LA MEDIATION A L'ECOLE.....	28
1.2. LA PREVENTION DES CONFLITS ET DES PHENOMENES DE VIOLENCES.....	29
1.3. LA GESTION DES CONFLITS	30
1.4. LE RELAIS ET L'INTERVENTION EN SYNERGIE AVEC LA COMMUNAUTE EDUCATIVE SUR LES FAITS MAJEURS	32
1.5. L'IMPLICATION SUR LE QUARTIER.....	33
1.6. LA VEILLE ET LA PARTAGE D'INFORMATIONS	34
IMPACTS	35
1.7. DES VIOLENCES DESAMORCEES	35
1.8. DES CONFLITS RESOLUS	37
1.9. UNE AMELIORATION DES RELATIONS ENTRE LES EQUIPES EDUCATIVES ET LES ELEVES	38
1.10. UNE BAISSSE PRESENTIE DES FAITS DE VIOLENCE	38
1.11. AU-DELA DE L'ECOLE, DES « CAPTEURS » POUR UNE APPREHENSION FINE DES PROBLEMATIQUES DE TERRITOIRE	40
2. DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT PLUS SEREINES.....	41
PRATIQUES	41
2.1. LA PRISE EN CONSIDERATION DES PROBLEMES DE CHACUN·E	42
2.2. LES EMOTIONS COMME POINT DE DEPART DE L'INTERVENTION.....	44
2.3. L'APPROCHE COLLECTIVE DES PROBLEMATIQUES VECUES	45
IMPACTS	46
2.4. DES ELEVES DAVANTAGE SEREIN·ES	47
2.5. DE LA COHESION DE GROUPE	48
2.6. UN MIEUX-ETRE DE L'EQUIPE EDUCATIVE	49
3. DES EQUIPES EDUCATIVES PLUS EFFICIENTES	51

PRATIQUES	52
3.1. LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES AYANT DES PROBLEMES DE COMPORTEMENT	52
3.2. L'ARTICULATION AVEC LE PERSONNEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE.....	53
IMPACTS	53
3.3. UN RENFORT BIENVENU	53
3.4. UN RECENTRAGE DU PERSONNEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE SUR SON CŒUR DE METIER	54
3.5. UN CHANGEMENT DE POSTURE VIS-A-VIS DES ELEVES	55
3.6. UNE OUVERTURE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE AUX TERRITOIRES EN PRESENCE DES MAE.....	57
4. UNE RELATION DES ELEVES A L'ECOLE FORTIFIEE	58
PRATIQUES	58
4.1. LES PASSAGES ET LES APPELS A DOMICILE.....	58
4.2. LA LIAISON ENTRE L'ECOLE ELEMENTAIRE ET LE COLLEGE	59
IMPACTS	60
4.3. UNE CONSOLIDATION DU LIEN ENTRE L'ETABLISSEMENT ET LES ELEVES	60
4.4. UNE CONTINUITE EDUCATIVE DIACHRONIQUE FACILITEE	61
<u>V - ELEVES, CITOYEN·NES DE DEMAIN.....</u>	<u>64</u>

1. LES PRATIQUES-CLE.....	66
PRATIQUES	66
1.1. L'APPROCHE GLOBALE DE L'ENFANT	66
1.2. LE SUIVI INDIVIDUEL.....	67
1.3. L'ACCOMPAGNEMENT A LA REFLEXION	68
1.4. LA RESPONSABILISATION.....	69
1.5. UN MODELE INSPIRANT.....	69
1.6. L'APPRENTISSAGE DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES DANS LE CADRE DE PROJETS COLLECTIFS	69
1.7. LA MEDIATION PAR LES PAIRS	71
1.8. LA CONTINUITE SYNCHRONIQUE SUR LE TERRITOIRE	73
IMPACTS	74
2. UN RAPPORT A SOI PLUS SEREIN	74
2.1. UNE AMELIORATION DE L'ESTIME DE SOI.....	74
2.3. UNE MEILLEURE GESTION DES EMOTIONS	76
2.4. UNE ATTITUDE D'AVANTAGE RESPONSABLE.....	78
3. UNE INSCRIPTION DANS UNE SOCIETE DE LA RELATION	80
3.1. UNE SOCIABILITE ACCRUE.....	80
3.2. UNE CULTURE DU DIALOGUE DEVELOPPEE	82
3.3. UN JUSTE RAPPORT A L'ADULTE.....	84
3.4. L'IMPACT A LONG TERME	86

VI- IMPLICATION PARENTALE..... **88**

1. UN LIEN RENOUÉ ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE.....	91
PRATIQUES	91
1.1. L'ACCESSIBILITE ET LA REACTIVITE DES MEDIATEURS ET MEDIATRICES	91
1.2. LES QUALITES D'ECOUTE ET DE DISCRETION.....	91
1.3. L'ANALYSE DU MILIEU FAMILIAL DE L'ENFANT	92
1.4. LE ROLE D'INTERFACE ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE	92
IMPACTS	94
1.5. DES PARENTS QUI SE SENTENT CONSIDERES	94

1.6. UN CHANGEMENT DE REGARD CROISE ENTRE LES PARENTS D'ELEVES ET L'INSTITUTION SCOLAIRE	95
1.7. DES PARENTS DAVANTAGE PRESENTS A L'ECOLE	96
2. UN SOUTIEN ACCRU A LA PARENTALITE.....	96
PRATIQUES	97
2.1. L'INVESTISSEMENT DANS DES ACTIONS DE SOUTIEN A LA PARENTALITE	97
2.2. L'AIDE AUX DEMARCHES ADMINISTRATIVES.....	98
IMPACTS	98
2.3. UNE IMPLICATION PLUS GRANDE ET PLUS JUSTE DES PARENTS DANS LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS	99
2.4. UNE CONTRIBUTION AU POUVOIR D'AGIR DE PARENTS ELOIGNES DE L'INSTITUTION	100
3. UNE CONTRIBUTION AUX POLITIQUES DE PARENTALITE.....	100
PRATIQUES	101
3.1 L'INFORMATION ET LA MISE EN RELATION	101
3.2. LA COANIMATION D'ATELIERS OU DE PROJETS	101
3.3. L'AGILITE.....	101
IMPACTS	102
3.4. UNE PLUS GRANDE PERTINENCE DE L'ACTION	102
3.5. UN LIEN ENTRE LES PARENTS ET LES DISPOSITIFS DE PARENTALITE	102
3.5. UNE VISIBILITE ACCRUE ET UN TRANSFERT DE CONFIANCE.....	103
3.6. UNE PLUS GRANDE EFFICIENCE DE L'ACTION SOCIALE	103
3.7. UN MAILLON UTILE A L'EFFECTIVITE D' ACTIONS DE PARENTALITE.....	104
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>106</u>

ANNEXES **111**

ANNEXE 1 – LE CADRE DEONTOLOGIQUE DE LA MEDIATION SOCIALE.....	112
ANNEXE 2 - LES REGISTRES D'INTERVENTION DE LA MEDIATION SOCIALE	114
ANNEXE 3 - FICHE DE POSTE DU MEDiateUR A L'ECOLE	116
ANNEXE 4 - LES PRINCIPAUX IMPACTS DE L'EXPERIMENTATION DE LA MEDIATION A L'ECOLE REALISEE DANS LE CADRE DU FEJ (2012 – 2014).....	121
ANNEXE 5 – TYPOLOGIE DES ENTRETIENS.....	123
ANNEXE 6 - PROFIL DES REpondANTS AUX QUESTIONNAIRES	124
ANNEXE 7 - TABLEAU DE LA CLASSIFICATION ACTUALISEE DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES	128
ANNEXE 8 – ABREVIATIONS ET DEFINITIONS	129

Avant-propos

Le projet de la médiation à l'école (anciennement nommée médiation sociale en milieu scolaire) est expérimenté depuis 2012.

Depuis 2020, il se déploie dans le cadre d'un projet déposé par France Médiation à l'occasion de l'Appel à Manifestation d'Intérêt du Ministère de la Ville/ANCT (AMI). Il prévoit une centaine de sites supplémentaires. Chaque site comprend un collège et une école de rattachement, voire deux écoles la seconde année d'exercice. Il bénéficie de l'intervention professionnelle d'un médiateur ou d'une médiatrice à l'école (désigné-e dans ce rapport par l'acronyme MAE). La médiation à l'école va ainsi concerner 60 000 collégien·nes et 30 000 élèves d'école élémentaire dans le cadre de l'AMI. Sur chaque site, 15 élèves médiateurs ou médiatrices seront formé·es en école élémentaire et autant au collège, soit environ 3000 pour l'ensemble du dispositif.

Le projet est déployé de manière opérationnelle par des structures de médiation sociale. Treize structures de médiation sociale sont opératrices du projet piloté, coordonné et animé au niveau national par France Médiation.

Au 31 juin 2022, le dispositif Médiation à l'école comptait 182 sites, dont 113 sites mis en place dans le cadre de l'AMI couvrant 106 collèges et 102 écoles

Les projets déposés dans le cadre de l'Appel à Manifestation d'Intérêt intègrent une évaluation d'impact en vue de favoriser la pérennisation du projet. Cette évaluation a été confiée au cabinet TransFormation Associés. Elle a porté sur l'ensemble des collèges et des écoles élémentaires où a été déployée la médiation à l'école dans le cadre de l'AMI, ainsi que sur la Guyane, à la demande de l'Etat. La Guyane bénéficiait en effet déjà du dispositif de médiation en milieu scolaire avant l'AMI, mais n'avait jamais été évaluée. L'évaluation concerne la période septembre 2019 à juin 2022.

En guise d'introduction, ce rapport propose une **présentation du dispositif Médiation à l'école (I)** élaborée par France Médiation (I). Nous précisons ensuite la **méthodologie** de l'évaluation (II) qui a été mise en œuvre.

Les principaux impacts de la médiation à l'école sont synthétisés dans un **panorama** sous forme de carte mentale (III). Ensuite, nous détaillons ensuite les résultats de l'évaluation sous trois thématiques :

- **Scolarité apaisée et renforcée (IV)**
- **Elèves, citoyen·nes de demain (V)**
- **Implication parentale (VI)**

Dans chacune de ces trois parties, nous présentons :

- Des éléments de contexte en guise d'introduction
- Les **pratiques-clé** des MAE.
- Les **impacts** de la médiation à l'école

Des encadrés font des zooms sur :

- Des exemples
- Des spécificités liées à la **Guyane**. La Guyane est concernée par tous les points abordés dans ce rapport. Ces encadrés font uniquement état des spécificités liées à ce territoire ultra-marin.

I – La médiation à l'école

1 - Médiation sociale : de quoi parle-t-on ?

- **L'histoire de la médiation sociale**

La médiation sociale est une pratique relativement récente en France. Elle est née à la fin des années 1980, dans un contexte de concentration grandissante des difficultés socio-économiques dans les « quartiers populaires » : la crise économique et les réformes successives liées à l'habitat depuis 1975 ont eu pour effet de rassembler dans les quartiers d'habitat social les populations les plus en difficulté, les premières frappées par le chômage, notamment les populations immigrées.

Cette précarité croissante a eu plusieurs conséquences : un sentiment de relégation, voire d'abandon, des difficultés d'intégration, un éloignement voire une méfiance vis à vis des institutions. Alliée à une évolution de la société vers un individualisme plus marqué et une judiciarisation des rapports sociaux, elle a fait naître le besoin d'inventer d'autres modes de solidarité, à la croisée de l'action sociale, des institutions et des organisations de la société civile.

C'est donc dans cet interstice que la médiation sociale est née, à partir de ces constats qui restent, encore aujourd'hui, sources d'autant de questions : comment toucher les populations « invisibles », celles qui restent à la porte des politiques publiques de logement, de santé, d'éducation, d'emploi, d'aide sociale et familiale ? Comment faire face aux phénomènes d'incivilités, de conflits, de violences qui ne relèvent ni de la justice, ni de la police ou qui ne trouvent pas de règlement durable dans les seules logiques de sanction ? Comment recréer du lien et de la confiance entre les habitants et les institutions, au-delà des barrières de langue ou des préjugés mutuels ? Comment amener des voisins, des élèves ou des usagers qui s'opposent ou qui s'insultent à « reprendre langue » et à rechercher ensemble une solution à leurs différends ?

Les premières initiatives des femmes relais de Seine-Saint-Denis ont été suivies d'un foisonnement d'expériences portées par des associations et des collectivités, avec pour principes fondateurs :

- L'intervention d'un tiers impartial et indépendant,
- La démarche « d'aller vers » les publics, en particulier les plus fragiles ou les plus éloignés des droits et/ou des services,
- La démarche de « faire avec » les personnes, pour favoriser leur autonomie et leur responsabilisation.

- **Le métier de médiatrice ou médiateur sociale·e**

Le métier de médiateur·trice social·e se caractérise par :

- Une mission d'intérêt général, visant à renforcer **la cohésion sociale et le vivre-ensemble**. Les actions de médiation sociale ont pour objectif de faciliter l'accès aux droits et aux services, prévenir et gérer les situations conflictuelles, les tensions et les incivilités, favoriser la citoyenneté et l'autonomie des personnes,
- Une pratique de **passage de relais** auprès d'autres professionnels partenaires. La médiation sociale se situe en complément et en appui des interventions d'autres acteurs de terrain : action sociale, éducation, police, justice, logement etc.

La médiation sociale se définit comme un "processus de création et de réparation du lien social et de règlements des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose" (Charte de référence de la médiation sociale).

Le cadre déontologique de la médiation sociale et ses registres d'intervention sont détaillés en annexe.

- **Structuration et reconnaissance de la médiation sociale**

Durant les vingt dernières années, un travail important a été mené par les pouvoirs publics, mais aussi par les acteurs du secteur eux-mêmes afin de contribuer à structurer l'identité professionnelle des médiatrices et médiateurs sociaux et à renforcer la reconnaissance des interventions. Il s'agissait en particulier de **distinguer une fonction de médiation**, qui peut être exercée par tout un chacun dans la vie quotidienne, **du métier de médiateur social**, qui nécessite des compétences, des outils, et des techniques propres et s'inscrit dans un cadre professionnel exigeant. Cette démarche s'est concrétisée par la création d'une **norme métier expérimentale** de la médiation sociale, sous l'égide de l'ANCT et du CIPDR, avec l'expertise de l'AFNOR. Cette norme a été homologuée définitivement en décembre 2021.

Autre étape majeure dans la structuration et la reconnaissance de la médiation sociale qui est celle de la production d'un **rapport parlementaire "Remettre de l'humain dans les territoires"**, issu d'une mission confiée par le Premier ministre Jean Castex à Patrick Vignal, député de la 9ème circonscription de l'Hérault. Le 28 mars 2022, Patrick Vignal et Laurent Giraud, directeur de France Médiation, ont remis au Premier ministre leur rapport parlementaire sur la médiation sociale.

Rédigé après une large consultation, auprès des différents réseaux de médiation sociale, de leurs structures membres ainsi que de nombreux élus locaux, ce rapport propose 4 grands axes d'amélioration - professionnaliser, financer, évaluer, renforcer la coopération territoriale - et 18 préconisations pour accompagner la médiation sociale dans sa professionnalisation, sa reconnaissance et son développement.

On estime à environ **12 000** le nombre de **médiatrices et médiateurs sociaux** en France, employé-es majoritairement par des associations et des collectivités territoriales. Ils interviennent principalement dans les espaces publics et ouverts au public, l'habitat social, les transports en commun, le milieu scolaire, le milieu sanitaire et hospitalier, les aires d'accueil des gens du voyage et dans des points d'accueil (associations locales de médiation sociale et culturelle, points services aux particuliers, PIMMS¹...)

2 – Petite histoire du dispositif Médiateur à l'École

- **Rencontre thématique sur le thème « médiation sociale et milieu scolaire »**

En tant que réseau national d'acteurs de la médiation sociale, l'une des missions de France Médiation est de favoriser les échanges de pratiques entre opérateurs de médiation sociale, afin de contribuer au développement de démarches innovantes capables de répondre à l'évolution des besoins sociétaux.

En 2010, une **rencontre thématique sur le thème « médiation sociale et milieu scolaire »** a été organisée afin d'engager une réflexion collective sur les contributions possibles de la médiation sociale dans la prévention des violences scolaires, à partir d'une présentation des travaux du Professeur Éric Debarbieux². Cette rencontre marque le point de départ de la conception du projet « Médiateur Social en Milieu Scolaire « MSMS », devenu en 2015, « Médiateur à l'École ». Il est pensé comme un dispositif global de médiation sociale en milieu scolaire, son élaboration intègre les différents modes de médiation sociale existants et s'appuie sur les enseignements des expériences menées depuis plus de deux décennies.

¹ Points Information Médiation Multi Services, structures de médiation sociale, dont l'objectif est de faciliter les relations entre les habitants et les entreprises de service public et l'administration.

² Éric Debarbieux, « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École », rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Observatoire International de la Violence à l'École, Université Bordeaux Segalen, avril 2011.

- **L'appel à projets du Fonds d'Expérimentation pour le Jeunesse**

L'appel à projets du Fonds d'Expérimentation pour le Jeunesse (FEJ)³ sur « la lutte contre le harcèlement à l'école » lancé en 2011 va offrir l'opportunité d'expérimenter ce dispositif à l'échelle nationale, sur une période couvrant deux années scolaires : 2012-2013 et 2013-2014. L'expérimentation est menée dans le cadre d'un partenariat avec le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Éducation nationale, le Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation et l'Agence Nationale de Cohésion des Territoires (ANCT, ex CGET).

L'objectif de l'expérimentation est d'**explorer de façon approfondie tous les apports potentiels de la médiation sociale en milieu scolaire** à la fois comme moyen de prévention des violences à l'École (en particulier du harcèlement), comme outil de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, comme support de développement des potentiels des élèves, comme facteur d'économies (sociales et matérielles) et, plus largement, comme vecteur du développement de l'expression citoyenne et du mieux vivre-ensemble à l'École pour tous. Le principe est donc d'agir sur le climat scolaire en visant un impact sur la réussite des élèves. L'expérimentation doit aussi permettre d'identifier les éléments déterminant la réussite d'un tel dispositif pour guider son éventuelle généralisation. L'expérimentation a été évaluée par le Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (Sciences Po Paris)⁴.

- **L'appel à manifestation d'intérêt (AMI) #Tremplin Asso**

Lancé en 2019 par le ministère de la politique de la Ville, l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) #Tremplin Asso⁵ a permis de donner une nouvelle ampleur au projet Médiateur à l'école. Cet AMI soutient le rôle essentiel des associations structurantes pour la cohésion sociale et l'émancipation des habitants des quartiers.

Au titre du projet Médiateur à l'École et sur la base des impacts identifiés, France Médiation a candidaté et figure parmi la liste des 44 lauréats de # Tremplin Asso.

L'**objectif** était de déployer le dispositif sur **55 sites scolaires** (composé d'un collège et d'une ou deux écoles élémentaires de rattachement), situés dans un quartier Politique de la ville, au sein d'une Cité Educative et/ou inscrit dans une zone REP/REP +.

A la faveur de l'AMI #Tremplin Asso, le projet Médiateur à l'École a connu un fort développement : depuis septembre 2019, ce sont 133 postes qui ont été créés intervenant sur **125 nouveaux sites scolaires**.

3 – Médiation à l'école : de quoi parle-t-on ?⁶

- **Objectifs et missions**

La médiation à l'école vise à :

- **Prévenir et gérer les violences, les conflits, les incivilités et le harcèlement,**
- **Prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage** par le développement de la relation école-famille-quartier et l'ouverture sur le monde professionnel,

³ Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

⁴ Voir le rapport final de l'évaluation de Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence », remis au FEJ en avril 2015.

⁵ Source : site de l'Agence Nationale de Cohésion des Territoires, <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/tremplin-asso-610>

⁶ Le détail de la mission des MAE est présenté dans leur fiche de poste en annexe

- **Développer les comportements citoyens et une culture du dialogue et de la tolérance.** L'enjeu est de parvenir à créer au sein des établissements, une culture commune de la médiation et de contribuer à améliorer la qualité du climat scolaire, au service des élèves, des familles, des équipes et de l'environnement des établissements.

Les missions de la ou du MAE sont **développées en synergie avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative**. Elles sont cadrées par le référentiel d'activité et le code déontologique de la médiation sociale.

Les **missions** du ou la MAE sont :

- Écouter, dialoguer, intervenir dans les situations conflictuelles entemps réel et en temps différé
- Prévenir et repérer les situations de harcèlement au sein et aux abords des établissements scolaires par une présence et une veilleactive,
- Sensibiliser les élèves à la médiation sociale
- Former des élèves à la médiation par les pairs pour qu'ils puissent devenir, dans leur établissement, des médiateurs référents, sous la responsabilité des adultes,
- Sensibiliser le personnel de la communauté éducative à la médiation et proposer la mise en place de modules de formations spécifiques,
- Sensibiliser les parents à la médiation et instaurer une médiation École-famille visant à faciliter ou rétablir le dialogue,
- Développer les liens entre le collège, les écoles et leur environnement et aider à la mise en œuvre d'actions, en lien avec les partenaires de l'établissement
- Prolonger le travail éducatif mené par les équipes pédagogiques en favorisant le comportement citoyen des élèves en dehors des lieux et temps scolaires.
- Rendre compte de son activité

L'action du ou de la MAE médiateur à l'École s'inscrit dans une logique de complémentarité avec celle des autres professionnels de l'Education nationale, dans le respect des missions et périmètres d'intervention de chacun, en cohérence avec le projet d'école ou d'établissement. Une feuille de route spécifique est définie pour chaque site avec un plan d'action contextualisé, adapté aux besoins et priorités des acteurs de terrain et des partenaires.

- **Le périmètre d'intervention : écoles, collège, familles et quartier**

Le caractère innovant du projet repose à la fois sur le statut spécifique de la ou du MAE au sein des établissements mais aussi sur son périmètre d'intervention : situé entre l'intérieur et l'extérieur des établissements, la ou le MAE a pour but de favoriser la liaison école-collège et le lien avec les familles et les acteurs du quartier.

L'approche globale du projet permet de travailler sur un ensemble de déterminants du climat scolaire et d'avoir une réelle plus-value en faveur de la continuité éducative.

Liaison École-collège. Les MAE sont affecté-es à un site qui comprend un collège et une (voire deux) école(s) de rattachement. Leur programme d'actions porte une attention particulière à la problématique spécifique de la liaison école-collège. Les MAE doivent contribuer au développement de coopérations et d'échanges entre les établissements. Ils ont vocation à travailler de façon privilégiée avec les coordonnateurs REP (réseaux d'éducation prioritaire).

Lien École-familles. Le renforcement du lien entre les établissements et les familles est un aspect central du projet. Il renvoie aux missions historiques de la médiation sociale en faveur de la création ou de la recréation de lien avec les publics les plus éloignés des institutions. Il s'agit d'offrir un relais vers les familles que les équipes pédagogiques n'arrivent pas à mobiliser ou à contacter, en levant les incompréhensions et en facilitant la concertation entre les habitants et les institutions.

Les apports de la ou MAE dans le renforcement des liens avec les parents reposent en particulier sur :

- Sa disponibilité :
- Sa posture de tiers neutre et facilitateur :
- Sa capacité à « aller vers »

Lien École-territoire. Le périmètre d'intervention de la du MAE inclut l'environnement de l'école et du collège au sein desquels il-elle travaille : abords de l'établissement, le trajet domicile-école, quartiers d'habitation des élèves et de leurs familles. Ce périmètre place de la ou du MAE dans une position privilégiée pour faciliter la coopération entre les établissements et les acteurs institutionnels et associatifs du territoire : personnels municipaux, centres sociaux, travailleurs sociaux, PRE, associations sportives, culturelles ou d'éducation populaire.

La ou le MAE a vocation à identifier tous les acteurs institutionnels et associatifs locaux concernés par son champ d'intervention et à développer avec eux des partenariats opérationnels. En tant que « généraliste du social », son cadre professionnel implique un passage de relais aux intervenants spécialisés, de l'action sociale notamment. De fait, dans ce travail avec les professionnels du territoire, les MAE peuvent couvrir une palette très large, allant de l'orientation de familles vers des travailleurs sociaux à la mise en contact avec des clubs de sport ou la contribution à une démarche de découverte du milieu professionnel.

4 - Profil et formation des médiateurs et médiatrices

- **Le profil des médiatrices et médiateurs**



36%

Une moyenne d'âge de 42,5 ans



64%

53% ont un niveau supra-bac à la prise de poste

79% sont certifiés ou diplômés en médiation sociale à leur sortie de poste

- **Les enjeux de la professionnalisation**

Le professionnalisme des médiateurs scolaires est un point central pour la réussite du projet. Il est indispensable qu'ils suivent une formation complète leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences clés du métier de médiateur social (positionnement du médiateur, techniques de communication, gestion des conflits, mise en place de partenariats, gestion de projet) et de savoir adapter les connaissances et compétences acquises aux spécificités de l'environnement scolaire.

La question de l'articulation du travail du médiateur avec celui des autres membres du personnel de l'établissement et leur complémentarité est également essentielle : si le médiateur doit être en permanence en lien étroit avec le personnel de l'établissement scolaire, il ne doit ni prendre la place du personnel de l'établissement ni, par manque de cadrage, répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas du cadre de son métier. Il doit donc connaître les domaines de compétences et le périmètre d'intervention de chacun des professionnels présents dans l'environnement scolaire, et savoir valoriser la place et la contribution spécifique du médiateur social de par sa position de tiers impartial et indépendant.

- **Le programme de formation**

Le programme de formation porte donc à la fois sur les bases du métier de médiatrice ou médiateur social-e et sur la connaissance du milieu scolaire et de ses problématiques spécifiques (notamment en matière de violence et de harcèlement). Il comporte également un troisième volet qui permettra aux MAE de développer la médiation par les pairs, pour et par les élèves.

La durée totale du cycle de formation est de 25 jours soit 175h de formation. Cette formation inclut une certification finale inscrite à l'inventaire Répertoire spécifique France Compétences.

Les MAE ayant suivi l'ensemble des 6 modules de base dans leur intégralité et dans un délai maximum de 24 mois pourront passer un examen leur permettant d'obtenir le certificat « réaliser des interventions de médiation sociale ». Ce certificat atteste officiellement de la maîtrise de compétences techniques propres au métier.

Ce cycle de formation a pour but de permettre aux MAE en milieu scolaire de :

- Maîtriser les bases du métier de médiateur
- Savoir utiliser les techniques permettant une bonne médiation
- Comprendre et appréhender les problématiques récurrentes du milieu scolaire
- Construire son réseau de partenaires au sein de son site scolaire d'affectation
- Accompagner la mise en place de la médiation par les pairs (élèves)

Le contenu de la formation comprend :

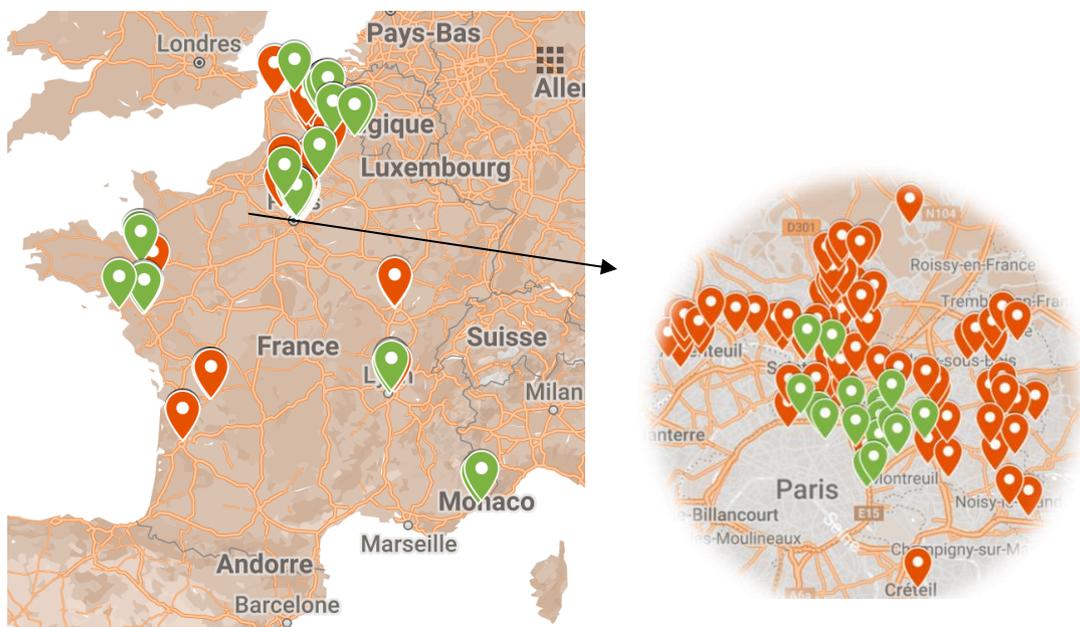
- o Les bases de la médiation sociale :
 - MS01 - Maîtriser le positionnement et le cadre d'intervention du médiateur social
 - MS02 - Construire la cartographie des acteurs du territoire pour transmettre l'information & garantir un relais efficace
 - MS03 - Maîtriser les techniques de communication indispensables en médiation sociale
 - MS04 - De la confrontation au dialogue : savoir gérer les conflits en temps réel
 - MS05 - De l'accueil à la recherche d'une solution partagée : comment mettre en place une médiation sociale ?
 - MS06 - Identifier les problématiques rencontrées pour apporter une réponse par la médiation sociale

Ces modules sont réalisés conformément à la norme métier AFNOR Médiation sociale.

- o La connaissance du milieu scolaire et de ses problématiques :
 - MAE01 - L'école, son fonctionnement et le système éducatif
 - MAE02 - Comprendre, repérer les situations de harcèlement scolaire et agir : le rôle du médiateur social en milieu scolaire
 - MAE03 - Mettre en place, animer un dispositif de médiation par les pairs et former des élèves à la médiation par les pairs

5 - Les sites Médiation à l'école

Au **30 mai 2023**, le projet national « Médiateur à l'Ecole » compte **197 MAE** intervenant sur **189 sites scolaires**. Elles et ils interviennent dans l'hexagone et dans les territoires ultra-marins.



-  Site scolaire créé dans le cadre de l'AMI Tremplin Asso
-  Site scolaire existant préalablement à l'AMI Tremplin Asso

6 – Le portage

- **Un dispositif coordonné par France Médiation**

Le dispositif « Médiateur à l'École » s'inscrit dans un cadre national, avec un pilotage interministériel et une coordination assurée par le réseau France Médiation. Cette coordination vise à garantir la qualité du dispositif et à accompagner son déploiement dans les territoires.

France Médiation et les structures membres qui mettent en place les postes de MAE, ont co-construit un cadre commun d'intervention qui inclue un processus de déploiement du dispositif, des outils et les bonnes pratiques identifiées sur chacun des territoires.

Ces structures bénéficient donc d'un accompagnement de France Médiation, qui se structure autour de trois dimensions :

- L'accompagnement individualisé à la mise en place du dispositif. Il passe notamment par :
 - la présentation du dispositif aux acteurs institutionnels et opérationnels et la contribution à leur mobilisation ;
 - le soutien à la recherche de financements, notamment auprès des collectivités ;
 - la contribution au suivi et au pilotage du projet sur la base de l'expérience de l'ensemble des sites existants au niveau national.
- L'accompagnement de la professionnalisation de la structure dans le champ de la médiation sociale en milieu scolaire
Cet accompagnement s'appuie sur l'expertise collective capitalisée depuis le début du projet. Il se traduit par la mise à disposition d'un cadre méthodologique structuré et outillé visant à faciliter la mise en place du dispositif et à en garantir la qualité (outils de recrutement, outils de pilotage, documents types...) ; la mise en place d'un cycle de formation spécifiquement axé sur l'acquisition des compétences requises au vu de la fiche de poste des médiateurs à l'école
- La valorisation du dispositif et de ses impacts
Elle repose sur la mise en place d'une démarche nationale d'évaluation du dispositif et sur une contribution active à la communication autour des actions mises en place sur les territoires.

- **Un dispositif mis en œuvre par des structures de médiation sociale**

14 structures de médiation sociale mettent en œuvre le dispositif. Elles ont pour mission, notamment, de gérer le recrutement, d'assurer l'encadrement de proximité des médiateurs, de gérer l'interface avec les acteurs de l'Éducation Nationale au quotidien et de co-construire le partenariat opérationnel et financier au niveau du territoire.



La médiation par les pairs

La mise en place d'un dispositif de médiation par les pairs dans un établissement scolaire consiste à former un groupe d'élèves à la médiation afin qu'ils puissent contribuer à la gestion des conflits entre élèves.

Les objectifs d'un projet de médiation par les pairs sont de :

- Faciliter le développement de la citoyenneté et des compétences sociales des élèves, qui sont au cœur des objectifs de connaissances et de compétences du domaine 3 du « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* »,
- Contribuer à améliorer le climat scolaire en impliquant activement les élèves dans la prévention et la lutte contre les diverses formes d'incivilités et de violences,
- Promouvoir les principes et les pratiques de la médiation (écoute, entraide, coopération) au service d'une approche constructive et non violente de la gestion des conflits.

Profil et missions des médiatrices-teurs élèves

Il appartient à chaque établissement scolaire de déterminer le niveau des élèves qui pourront devenir médiatrices-teurs-élèves. On notera que la tranche d'âge 9-13 ans semble particulièrement indiquée.

Pour devenir médiatrice-teur, les élèves devront se porter volontaires après avoir assisté à une présentation des principes de la médiation par les pairs et du rôle d'une ou d'un médiatrice-teur-élève. Il est important d'ouvrir ce rôle de médiatrice-teur-élève à tous les élèves, notamment à ceux qui rencontrent des difficultés (scolaires ou de comportement) dans la mesure où cette fonction pourra constituer une opportunité d'évolution positive pour ces élèves.

Le rôle des élèves médiatrices-teurs consiste à :

- **Intervenir** auprès des élèves qui se disputent et/ou sont victimes de violences pour apaiser la situation,
- **Proposer une médiation** aux élèves en conflit pour leur permettre de trouver une solution durable à leur différend
- Assurer une mission plus large de **veille**, de **sensibilisation** ou de **mobilisation** sur les situations à risques, l'isolement relationnel...

Elles et ils interviennent auprès d'élèves du même âge ou plus jeunes qu'eux.

Elles et ils peuvent soit leur proposer spontanément leur concours, soit intervenir à la demande des élèves ou d'un adulte de l'établissement.

A savoir : Les médiatrices-teurs-élèves interviennent uniquement sur les « petits conflits », les insultes, ou les tensions. Il-elles peuvent intervenir à chaud, lorsqu'une dispute éclate dans la cour de récréation par exemple, ou à froid, lorsqu'elles ou ils sont sollicités par un ou plusieurs élèves en conflit avec d'autres pairs.

Mais les médiatrices-teurs élèves n'interviennent en aucun cas dans les situations de violence physique (bagarre) ou sur des cas graves, comme le harcèlement par exemple. S'elles ou ils sont témoins d'une telle situation, elles ou ils doivent en référer à la direction de l'établissement ou à la ou au MAE (qui fera elle-même le relais vers les personnels scolaires).

La méthode de formation

La méthode de formation conçue par France Médiation se distingue par le fait qu'elle utilise, comme pour la formation de médiateurs professionnels, une entrée par les *compétences*. Pragmatique, elle est structurée autour des **6 étapes** du processus de médiation, qui font chacune l'objet d'une séance de formation pour permettre au médiatrice-teur-élève d'acquérir progressivement l'ensemble des compétences dont il aura besoin dans sa fonction. Elle s'appuie sur le principe **d'apprentissage par l'expérimentation** et repose sur des activités ludiques et des mises en situation qui seront adaptées selon l'âge et les profils des élèves.

Les objectifs pédagogiques de la formation à la médiation par les pairs sont de :

- ✓ Mieux se connaître et mieux connaître les autres
- ✓ Augmenter la confiance en soi et en l'autre
- ✓ Expérimenter la coopération au sein du groupe
- ✓ Élargir sa représentation du conflit
- ✓ Découvrir les différentes attitudes en conflit et leurs conséquences
- ✓ Identifier les freins et les leviers à la communication
- ✓ S'exercer à l'écoute de soi et de l'autre
- ✓ S'entraîner à l'expression non violente
- ✓ Chercher des solutions créatives au conflit
- ✓ S'approprier le processus de médiation

Il s'agira aussi pour les élèves de s'approprier la posture de tiers de la médiatrice ou du médiateur et de s'engager à en respecter les principes déontologiques : impartialité, libre adhésion, confidentialité, autonomie/responsabilité, non jugement.

La formation, d'une durée de 7 à 9 heures environ, peut prendre différents formats (une ou deux séances par semaine hebdomadaire pendant 6 ou 3 semaines ou 2 séances de 3 heures à une semaine d'intervalle par exemple)

Chaque session permet de former un maximum de 12 à 15 élèves. Si plus de 15 élèves se portent volontaires, une autre sélection devra être réalisée.

L'inscription dans le projet des établissements (école/collège)

La mise en place de la médiation par les pairs doit être portée par la direction de l'établissement (collège ou école). Elle doit être inscrite dans le projet d'établissement/d'école et mise en lien avec les activités du CESC pour les collèges.

Cette inscription est essentielle pour que le rôle des médiatrice-teurs-élèves soit officiellement reconnu et que la médiation par les pairs puisse prendre sa place en tant que dispositif participatif au service du climat scolaire. Il est également important que les parents d'élèves soient informés de toute la démarche.

Le projet comporte 3 grandes phases :

1. La présentation de la médiation par les pairs à l'ensemble des parties prenantes qui doit permettre de valider leur adhésion au projet et de mobiliser des personnes ressources,
2. La constitution d'un groupe d'élèves volontaires pour être médiatrice-teur-élèves et la mise en place de leur formation,
3. La mise en œuvre opérationnelle du dispositif de médiation par les pairs, de son suivi-évaluation et son animation dans la durée.

Le fait que la médiation par les pairs soit portée par un-e MAE va constituer un atout à plusieurs égards : en tant que professionnel-le de la médiation sociale, la ou le MAE constitue une ressource spécialisée pour les médiatrice-teurs-élèves. Étant présent-e sur le site toute l'année et dédié aux questions de climat scolaire, elle ou il aura la disponibilité nécessaire pour faire vivre et animer le dispositif dans la durée. Enfin, l'activité propre de la ou du MAE permet de développer une culture partagée de la médiation qui constitue un environnement propice au développement de la médiation par les pairs et doit faciliter la mobilisation des équipes.

Pour plus d'information : voir le livret de témoignages sur la médiation par les pairs produit par France Médiation : [construire la culture de l'apaisement](#).

II - La méthodologie de l'évaluation

La méthodologie a été définie conjointement entre France Médiation et TransFormation Associés, au regard des enjeux de l'évaluation. S'appuyant sur une démarche participative, elle s'est déroulée sur la durée du projet en trois phases : co-construction de la méthodologie, qualification de l'impact social, mesure de l'impact.

1. Les enjeux de l'évaluation

L'évaluation répond aux exigences de l'Appel à Manifestation d'Intérêt, mais également aux besoins des acteurs de la médiation sociale. Les enjeux ont été formalisés par TransFormation Associés à partir de nombreux échanges avec France Médiation.

Trois niveaux d'enjeux ont été identifiés :

- Démontrer la plus-value de la médiation à l'école pour les partenaires locaux, dans une perspective de pérennisation des financements.

L'enjeu premier de l'évaluation est de contribuer à la pérennisation du projet. C'est l'enjeu même de l'appel à projet. L'évaluation est donc centrée sur les apports du projet, notamment pour les territoires. Il s'agit de présenter de manière rigoureuse, qualitative et chiffrée l'impact de la médiation à l'école.

- Permettre aux structures de médiation de valoriser la médiation à l'école.

Les structures de médiation sociale ont besoin d'arguments et de chiffres pour convaincre leurs partenaires des bienfaits de la médiation à l'école. Ce rapport vise à leur fournir des arguments, sans omettre pour autant les insuffisances du dispositif quand celles-ci sont apparues.

- Contribuer à la dynamique de partenariat sur la médiation à l'école.

La démarche d'évaluation s'inscrit dans le contexte de mise en œuvre du projet. Il s'agit d'un projet qui s'est mis en place progressivement dans le cadre d'un partenariat entre France Médiation et les structures de médiation sociale. La méthode utilisée a été coconstruite dans cette logique.

2. Le cadre méthodologique

- **Une évaluation participative**

L'évaluation a largement associé France Médiation et les structures de médiation sociale tout au long du processus. Elles ont participé notamment à l'élaboration de la méthodologie, avec la construction conjointe des questions évaluatives. Un comité de pilotage mobilisant France Médiation et les structures opératrices du dispositif a assuré le suivi de l'ensemble de l'évaluation.

La mise en œuvre de l'évaluation a mobilisé les structures de médiation et des établissements scolaires dans sa phase qualitative, avec l'organisation et l'accueil sur le terrain des consultantes, comme dans la passation des questionnaires.

Enfin, l'analyse réalisée par les consultantes a été finalisée avec les structures de médiation, mais aussi les établissements et partenaires à travers des séminaires d'analyse partagée.

- **Une démarche progressive**

La démarche a suivi le rythme de mise en place progressive du dispositif. Il ne s'agissait pas de définir une méthode a priori, mais de la construire en prenant en considération les évolutions du projet.

Cette démarche fut d'autant plus progressive qu'elle a dû s'adapter au retard de mise œuvre du projet lié à la crise sanitaire. De l'automne 2019 au printemps 2021, de nombreux déroulés méthodologiques ont ainsi été envisagés, s'adaptant chemin faisant à l'avancée du projet.

- **De l'analyse qualitative à la mesure des impacts**

L'évaluation s'appuie sur une analyse qualitative des impacts de la médiation à l'école à partir de laquelle ont été construits des critères d'évaluation et des indicateurs, dans l'optique de réaliser une mesure d'impact chiffrée.

Des entretiens ont été menés avec les parties-prenantes du projet sur 6 terrains. Au total, 284 personnes ont été entendues. Cela a permis les hypothèses d'analyse, mais également de collecter une matière riche qui vient illustrer ce rapport.

Une enquête quantitative est venue confirmer ou corriger nos hypothèses d'analyse. Elle a permis de mesurer et pondérer les résultats du projet sur les différents critères retenus suite à l'étude qualitative.

3. Le déroulement de l'évaluation

- **Co-construction de la méthodologie**

La construction de la méthodologie d'évaluation a été réalisée en partenariat avec France Médiation fin 2019 et en 2020. Les étapes méthodologiques et le choix des sites étudiés sont le résultat d'une construction commune. Plusieurs options ont été discutées avant une validation avec le principal financeur de l'évaluation.

La méthodologie s'est affinée lors de la phase de qualification de l'impact social. Sur la base des premiers entretiens réalisés en Guyane, nous avons identifié trois grands registres d'impact que nous avons déclinés en questions évaluatives.

- Dans quelle mesure la médiation à l'école améliore-t-elle le climat scolaire ?
 - Quels effets sur le harcèlement ? sur les incivilités ? sur les violences ? sur le bien-être ?
 - Quels ressentis par le personnel de l'établissement et les élèves ?
- Quels changements de comportement des élèves produit la médiation à l'école ?
 - En quoi et dans quelle mesure la médiation à l'école développe les compétences psychosociales des élèves ?
 - En quoi la médiation sociale impacte le comportement des élèves à l'école, dans les familles, sur le territoire ?
 - Y-a-t-il un apport spécifique pour les élèves-médiateurs et médiatrices ?
- En quoi la médiation à l'école renforce-t-elle les liens entre les familles et les établissements scolaires ?
 - La médiation à l'école favorise-t-elle l'implication des familles dans le suivi de la scolarité ?
 - En quoi la médiation à l'école a-t-elle permis de modifier les représentations des familles envers l'institution scolaire ?

France Médiation a également souhaité que soit analysée l'inscription de la médiation à l'école sociale dans les politiques publiques à travers la question suivante :

- Comment cela s'inscrit avec les politiques publiques des territoires ?
 - En quoi la médiation à l'école vient en complémentarité des autres dispositifs et politiques (politique de la ville, politique jeunesse, éducation, CLSPD, PRE) ?
 - Qu'est-ce que la médiation à l'école révèle des autres dispositifs et politiques publiques ? Fait-elle apparaître des limites ? En quoi y répond-t-elle ?

- **Qualification de l'impact social**

La qualification de l'impact s'est appuyée sur une étude documentaire et des enquêtes de terrain.

Nous avons étudié les différents documents concernant la mise en œuvre du projet de médiation à l'école ainsi que les travaux déjà réalisés sur le sujet, notamment le rapport d'évaluation réalisé par le laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques⁷ et le guide de capitalisation du projet (« Guide Médiateur A l'Ecole »).

Nous avons mené une **enquête qualitative sur quatre terrains en France hexagonale** (Seine-Saint-Denis, Oise⁸, Charente et Gironde) et **deux terrains en Guyane** (Cayenne et St-Laurent-du Maroni partiellement⁹).

Ces enquêtes se sont déroulées sur deux à quatre journées par terrain. Chaque terrain comprenait plusieurs sites, mais dans une logique d'étude de cas, l'objectif restait d'approfondir notre connaissance par l'analyse d'un nombre limité de sites. Pour chaque site, nous avons réalisé :

- Une lecture des diagnostics : les MAE réalisent des diagnostics de l'établissement en début d'année. Cela donne un premier regard sur la situation des établissements.
- Des entretiens collectifs et individuels avec des MAE, le personnel des établissements (direction, enseignant-es, vie scolaire, périscolaire, santé, social), des élèves d'école élémentaire et des collégien-nes, des élèves médiateurs et médiatrices, des parents, des acteurs de terrain (animateurs et animatrices de quartier, associations locales...) et des partenaires stratégiques. Le personnel périscolaire a hélas peu été rencontré.
- Des observations sur les temps de récréation, de sortie d'école, et de formation des élèves médiateurs et médiatrices.

Les journées sur site étaient organisées par les structures de médiation sociale. Elles se sont déroulées entre novembre 2021 et avril 2022.

In fine, sur cette phase, nous avons mené **des entretiens avec 284 personnes**. Les citations sont présentées de manière à rendre anonyme leur auteur-e.

A la demande de France Médiation, nous avons mené des entretiens spécifiques avec des élèves formé-es à la méditation par les pairs afin d'apprécier les effets de leur expérience de médiateurs et médiatrices sur leur comportement. Ces élèves ont une formation à la médiation, puis deviennent médiateurs et médiatrices auprès de leurs camarades. Nous les avons rencontré-es avant la formation, puis au bout d'une année d'expérience. Les évolutions de leurs comportements et perceptions donnent à voir ce que peut apporter la médiation à l'école pour les élèves les plus impliqués-es, éclairant ainsi le potentiel transformatif de la médiation sociale.

Les entretiens

73 élèves

19 parents

103 membres du personnel éducatif

45 partenaires

44 membres des structures de médiation sociale

⁷ Le projet a déjà fait l'objet d'une évaluation par le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques, éditée en 2015. Elle portait notamment sur les problématiques de violence et de harcèlement à l'école et s'appuyait sur une approche quantitative avec une population témoin. La présente évaluation élargit le champ de questionnement et utilise une méthode différente. Les résultats de l'évaluation de 2015 constituent un acquis qui est valorisé dans la présente évaluation.

⁸ Dans l'Oise, le site de Méru a été inclus dans l'enquête qualitative (et non dans l'enquête quantitative) bien qu'il ne fasse pas partie des sites sur lesquels la médiation à l'école a été déployée dans le cadre de l'AMI. Ce choix a été fait pour deux raisons : d'une part, du fait de la crise sanitaire, peu de sites avaient mis en place la médiation par les pairs au moment de notre étude qualitative. Méru était un des seuls sites sur lesquels ce dispositif avait été déployé dans une temporalité qui nous permettait de réaliser notre enquête. D'autre part, le choix avait été fait de se rendre sur au minimum deux sites par terrain. Or, dans l'Oise, seul un site sur les trois existants avait été déployé dans le cadre de l'AMI.

⁹ St Laurent du Maroni a été enquêté partiellement et à distance. En effet, arrivés à Cayenne, des inondations nous ont empêchées de nous rendre sur place. Nous avons réalisé des entretiens en visioconférence.

L'ensemble de ce travail nous a permis d'élaborer une première analyse.

- **Mesure de l'impact**

Sur la base de cette analyse, nous avons construit des critères et des indicateurs d'évaluation.

Les indicateurs de réalisation ont été collectés dans la base nationale **Médios**, où les MAE renseignent leurs activités de la journée (temps passé, objet de leur intervention, etc.). Nous nous sommes basés sur les données disponibles recueillies par 57 MAE.

Pour récolter des données concernant l'impact, nous avons fait passer, via les structures de médiation et les établissements scolaires, au printemps et à l'automne 2022, **5 questionnaires**¹⁰ :

- Un questionnaire auprès des élèves qui côtoient les MAE : 794¹¹ élèves ont répondu¹². Il porte sur leur perception du climat scolaire, leur changement de comportement ainsi que leur lien avec l'établissement.
- Un questionnaire auprès des élèves médiateurs et médiatrices : 79 élèves ont répondu, en complément du questionnaire précédent. Il s'intéressait principalement aux compétences développées par ces élèves.
- Un questionnaire auprès du personnel des établissements. 172 personnes ont répondu. Ce questionnaire porte principalement sur le climat scolaire et le comportement des élèves. De façon plus marginale, il porte également sur la relation du personnel avec les parents d'élèves.
- Un questionnaire auprès des parents : 80 parents ont répondu. Le questionnaire portait notamment sur leur lien avec la parentalité et le lien avec l'école.
- Un questionnaire auprès des partenaires : 66 partenaires publics ont répondu¹³. Ce questionnaire n'avait pas de visée statistique.

Concernant les questionnaires aux parents et aux élèves, chaque MAE s'est vue attribuer deux classes sur deux niveaux différents. Elle a transmis le questionnaire à l'ensemble des élèves et parents avec lesquels elle avait été en contact dans les classes concernées.

Le questionnaire auprès du personnel éducatif a été transmis via les responsables d'établissements et celui auprès des partenaires via France Médiation.

Les questionnaires

794 élèves

79 élèves-médiateur·trices

172 membres du personnel éducatif

80 parents

66 partenaires

Les profils des répondant·es ont été analysés avec France Médiation. Ils sont présentés en annexe, ainsi que la manière dont ils ont été traités. Les questionnaires ont fait l'objet d'un tri à plat et de tris croisés. Notre analyse s'appuie sur les répondant·es s'étant positionné·es sur les questions¹⁴. Au total, **1191 réponses** aux questionnaires ont été exploités.

- **Analyse partagée**

Un premier rapport d'évaluation a été rédigé comme support à une analyse partagée avec les parties-prenantes de la médiation sociale. Il a été transmis à France Médiation qui l'a envoyé aux structures de médiation sociale

¹⁰ Initialement, seuls 3 questionnaires avaient été envisagés. Les questionnaires Parents et Partenaires ont été ajoutés chemin faisant pour élargir le panel de l'enquête qualitative.

¹¹ Pour l'ensemble des données chiffrées évoquées, dans cette partie, il s'agit des données exploitables après nettoyage des bases.

¹² On y retrouve la proportion d'élèves harcelés identifiés dans l'étude du LIEPP, à savoir un élève sur 10.

¹³ Seulement 6 partenaires associatifs ont répondu au questionnaire. Ils ont été retirés du panel.

¹⁴ Les personnes ayant sélectionné des réponses de type « Non concerné·e » ou « Sans opinion » ne sont pas incluses dans le calcul des taux présentés. En revanche, lorsque la proportion s'est avérée importante, elle est mentionnée et fait parfois l'objet d'une analyse spécifique.

pour diffusion auprès des personnes ayant participé à l'enquête qualitative. 6 réunions d'analyse partagée ont été organisées.

Deux réunions à laquelle ont été associées les MAE, l'une avec les MAE hexagonaux en présentiel (30 participant-es), l'autre avec les MAE des DROM en visio conférence (13 participant-es). Elles portaient sur l'ensemble du rapport. Quatre réunions portant chacune sur un thème des questions évaluatives ont également été réalisées : scolarité apaisée (8 participant-es), élèves citoyen·nes de demain (8 participant-es), implication parentale (7 participant-es), inscription dans les politiques publiques (11 participant-es). Un comité de pilotage rassemblant les directions des structures de médiation sociale a également contribué à définir les points-clé du rapport à mettre en avant et définir le format de la synthèse.

Ces réunions ont permis de conforter certaines analyses, de mettre à jour des points de détail et de faire ressortir des éléments à mettre en avant. Il a également été choisi de centrer l'analyse sur les 3 impacts-clé (Scolarité apaisée, Elèves citoyen·nes, Implication parentale). L'analyse concernant l'inscription de la médiation à l'école dans les politiques publiques locales a été insérée au fil des chapitres lorsque cela était pertinent.

En Guyane...

La médiation en milieu scolaire existe en Guyane depuis 2017. Le dispositif a été développé et porté par le Centre de Ressources Politiques de la Ville de Guyane. Il est porté depuis à partir de 2021 par Sud Formation.

Avec 24 MAE en poste sur 20 sites (20 collèges, 25 écoles élémentaires), il est aujourd'hui bien implanté. L'ensemble des collèges de St Laurent du Maroni, à la frontière du Surinam, est couvert par le projet.

L'antériorité du dispositif a permis au début de la démarche d'évaluation d'identifier les principaux impacts de la médiation à l'école alors que le dispositif se déployait tout juste dans l'hexagone dans le cadre de l'AMI.

Il avait été envisagé de réaliser une évaluation ad hoc sur la Guyane afin de tenir compte d'enjeux spécifiques autour de l'évaluation et des spécificités de ce territoire ultra-marin. Avec le changement de structure porteuse du dispositif, les enjeux de l'évaluation ont évolué et au regard des difficultés de mise en œuvre, il a été décidé avec France Médiation que celle-ci prendra la forme d'encadrés spécifiques tout au long de ce rapport.

L'évaluation porte sur l'ensemble du projet Médiation à l'école, Guyane comprise. Les encadrés rendent compte de spécificités guyanaises.

4. Les limites

- **Un déroulement impacté par la crise sanitaire**

La démarche d'évaluation a été fortement impactée par la crise sanitaire liée à la Covid 19.

En effet, le projet s'est déployé plus tardivement que prévu dans les établissements et il était impossible d'avoir les premiers résultats alors que les sites commençaient tout juste à déployer le dispositif. De plus, les structures de médiation n'avaient pas la disponibilité pour se pencher sur l'évaluation au moment où la crise sanitaire les obligeait à repenser constamment leur action.

A titre d'illustration, la démarche initiale prévoyait la construction d'un référentiel d'évaluation de l'impact social à partir de l'étude de deux territoires en début de projet. Nous souhaitions une approche ouverte, prenant en considération toute la diversité des apports de la médiation à l'école. La crise sanitaire n'a pas permis de réaliser cette étude, nous nous sommes donc centrés sur la co-construction de quatre questions évaluatives sur la base des premiers entretiens réalisés en Guyane et avec France Médiation.

Par ailleurs, **les impacts de la médiation à l'école** ont probablement été **minorés** par le contexte de crise sanitaire lié à la Covid 19. Effectivement, lors de l'enquête qualitative menée entre novembre 2021 et avril 2022, il nous a plusieurs fois été précisé par les structures de médiation et leurs partenaires (Éducation nationale et autres) qu'il fallait du temps à un-e MAE pour être repéré-e au sein de l'établissement scolaire par les élèves comme par les professionnel·les. Parfois, une année complète est nécessaire pour prendre ses marques et établir des partenariats. Or, l'année 2020, jalonnée de confinements, n'a pas permis aux MAE que nous avons rencontré-es de mettre en place aussi rapidement que prévu toute la palette de leurs actions. Par conséquent, lors de l'enquête qualitative, certain-es MAE n'avaient pu réellement commencer à mettre en place certains axes de leur travail (médiation par les pairs, projets collectifs et intervention dans les classes, etc.) que depuis la rentrée de septembre 2021. Nous avons notamment prévu de réaliser deux entretiens filmés à un an d'intervalle auprès de 18 élèves médiateur·trices de collège ou d'école, sur 3 sites différents, à raison de 6 élèves par sites. Nous n'avons pas pu mener autant d'entretiens que prévus car un des sites n'a finalement pas pu mettre en place la médiation par les pairs, et que sur les autres sites, il n'y avait pas assez d'enfants dont les parents ont accepté qu'elles et ils participent à l'enquête (les entretiens étaient enregistrés).

- **Une évaluation complexe**

De nombreux facteurs ont rendu l'évaluation complexe :

Sa période : de premiers résultats d'évaluation étaient attendus la première année alors que le dispositif se mettait tout juste en place. Les premiers entretiens sur les impacts de l'évaluation ont eu lieu en 2019, pour une analyse finale ayant lieu en 2023. Sur cette période, il y a eu des changements au sein des structures. Par exemple, la focale sur la Guyane que nous proposons à travers des encadrés a souffert du changement d'opérateur de médiation à l'école en Guyane. La nouvelle structure n'était notamment pas en condition de faire passer correctement les questionnaires.

Des attentes renouvelées : la démarche participative implique de prendre en considération les demandes des un-es et des autres. Sur les 3 années de déroulement du projet et dans le cadre du contexte de la Covid 19, elles ont été nombreuses. Il s'agit à chaque fois de les étudier et de les intégrer dans la démarche si elles s'avèrent cohérente avec la méthodologie en œuvre, enrichissante pour les résultats de l'évaluation ou stratégiques pour France médiation ou les structures de médiation sociale.

Une mobilisation parfois difficile des structures de médiation sociale : les structures de médiation sont considérées comme des parties-prenantes et non comme les objets de l'évaluation. Nous les avons sollicitées, via le réseau France Médiation, sur la mise en œuvre de l'évaluation : organisation des enquêtes qualitatives sur le terrain, passation des questionnaires, analyse partagée, etc. Or, elles avaient au quotidien d'autres préoccupations que l'évaluation. Cela a généré des reports et des délais importants, notamment sur la passation des questionnaires.

Une organisation en cascade : l'évaluation a mobilisé de nombreux acteurs avec une logique de diffusion de l'information en cascade : TransFormation Associés -> France Médiation -> Responsable des structures de médiation sociale -> Encadrants -> Mae -> Responsable d'établissement -> Personnel d'établissement. Ce fonctionnement a généré des délais et la diffusion de l'information a pu être interrompu. A titre d'illustration, nous avons eu très peu de contact avec le personnel périscolaire et très peu de MAE avait lu le rapport d'analyse avant le temps d'analyse partagée.

- **Des données factuelles limitées**

Nous n'avons pas eu accès aux données Climat scolaire nationales comme cela avait été envisagé. Ces données nous auraient permis de comparer factuellement l'évolution des Faits établissements¹⁵ entre 2019 et 2022 sur les établissements ayant bénéficié de la médiation à l'école.

Nous avons eu accès aux données Médios qui nous ont permis d'avoir un regard sur les interventions des MAE. Cependant, la saisie des données dans l'outil par les MAE est incertaine. Ces dernier-es nous ont à maintes reprises indiqué la lourdeur de l'outil. Les MAE ne le remplissent pas tous-tes. Nous avons pu tenir compte de ce biais dans nos calculs : ils s'appuient sur le nombre réel de MAE (57) ayant renseigné la base entre septembre 2029 et juin 2022. Le taux de remplissage moyen par un-e MAE est de 70%. Certaines données ne sont pas renseignées sans que nous ayons pu savoir lesquelles. Les chiffres fournis sont donc potentiellement minorés. Enfin, les données disponibles dans Médios portent principalement sur les interventions réalisées par les MAE. Nous n'avons pas pu obtenir de données sur les résultats de leurs interventions.

Globalement, on peut regretter qu'il n'y ait pas de données accessibles factuelles sur les résultats de la médiation à l'école, que ce soit au niveau des MAE ou en termes d'impact au niveau des établissements.

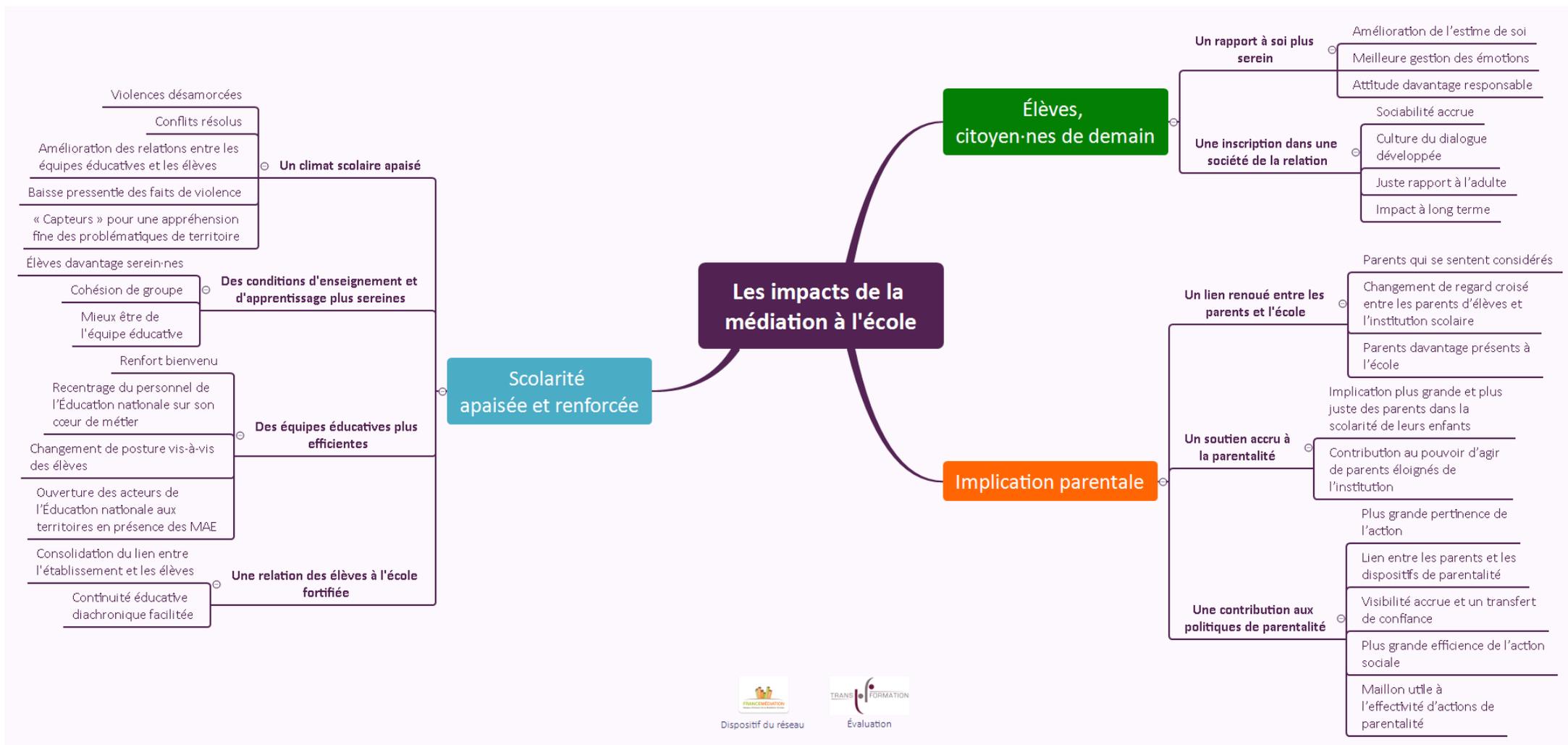
- **Le point de vue manquant des parents éloignés de l'institution**

Une question évaluative porte sur le lien entre l'école et les parents. Il est très vite apparu une problématique spécifique concernant **les parents les plus éloignés de l'institution scolaire**. Or, lors de l'enquête qualitative, nous avons rencontré peu de parents dans cette situation, en raison justement de ce lien très ténu qui existe entre ces familles et l'école. Ainsi, **les problématiques et les impacts identifiés sont issus principalement de l'analyse des entretiens menés avec les structures de médiation et leurs partenaires** (institutionnels, Éducation nationale et associatifs).

Par ailleurs et pour les mêmes raisons, le nombre de retours aux questionnaires auprès des parents a été décevant, malgré la mobilisation des MAE. Les 80 réponses que nous avons pu analyser ne donnent qu'une lecture partielle des apports de la médiation sociale. Les données chiffrées ne sont indiquées pas dans le rapport. Le faible taux de répondant-es à l'enquête par questionnaire montre d'ailleurs combien les parents d'élèves sont particulièrement difficiles à mobiliser.

¹⁵ Selon la circulaire rectorale du 30 août 2019 définit les Faits établissements sont des faits qui portent atteinte aux valeurs de la République (laïcité, racisme, etc.), aux personnes, enfants comme adultes (violence verbales et/ou physiques, harcèlement, fugues/fuites, etc.), à la sécurité, au climat scolaire (intrusion, port et/ou usage d'arme, drogue, perturbations, etc.), et aux biens (incendie, dégradations, vols, etc.).

III – Panorama des impacts de la médiation à l'école



POINT D'ATTENTION

- L'évaluation dont les résultats sont présentés ici est **une évaluation de l'impact** de la médiation sociale. Elle vise à identifier et mesurer les impacts sur la société de la médiation à l'école. Elle ne s'intéresse pas aux modalités de fonctionnement du dispositif.
- **L'évaluation proposée s'appuie sur les données recueillies** dans trois cadres : la base de suivi des MAE, lors de 284 entretiens menés dans 6 sites différents et à travers 1 112 questionnaires exploités. Les résultats présentés sont donc issus du croisement de sources variées. La logique de l'évaluation était de construire une **analyse à partir des entretiens et observations** de terrain, et de les confronter avec les données quantitatives pour en obtenir une pondération, une **mesure**. Les résultats (analyse et mesure) ont été confortés par des temps d'analyse partagée avec les parties-prenantes. Les témoignages cités dans ce rapport sont des illustrations d'éléments validés par **plusieurs sources**.
- **Les impacts diffèrent d'un site à l'autre**. Ces différences tiennent principalement à la **capacité d'action de la ou du MAE**. Elle dépend principalement de l'accueil qui lui est fait par les équipes éducatives au sein de l'établissement. Les MAE sont dans certains collèges et certaines écoles rapidement intégrées comme des partenaires dans l'accompagnement des élèves. Dans d'autres cas, et pour des raisons qui peuvent être très variées, il leur est plus compliqué de trouver leur place. Deux autres éléments affectent les effets de la médiation à l'école : le profil du ou de la MAE et les pratiques partenariales locales. Les conditions de réussite de la médiation à l'école identifiées au cours de notre évaluation sont présentées en conclusion.
- L'évaluation porte essentiellement sur les sites développés dans **le cadre de l'AMI entre 2020 et 2022**, sites n'ayant pas d'antériorité sur la médiation à l'école. Or, la médiation s'inscrit nécessairement dans un temps long et son impact prend du temps à se révéler. Dans le cadre de ce projet, les effets de la médiation à l'école commençaient donc tout juste à se faire sentir au moment de l'enquête quantitative. **Sur la durée**, les **effets réels** seront **plus importants** que ceux que nous avons pu observer.

IV - Scolarité apaisée et renforcée

« Les établissements scolaires ne sont pas des endroits qui sont sur une autre planète. Tout ce qui se passe à l'extérieur, tous les changements sociétaux ont une influence sur ce qui se passe à l'intérieur. Ils ne sont pas isolés du monde. »

Un médiateur à l'école.

L'école est le creuset des problématiques sociétales. Les établissements scolaires sont en effet le reflet des dynamiques sociales et des violences qui ont cours à l'extérieur de leurs murs : précarité, discrimination, etc. Avant de pénétrer la vie scolaire de l'enfant, ces violences prennent souvent forme dans sa vie familiale et/ou sa vie sociale (à l'échelle de son quartier, de sa ville).

Elles se répercutent dans les écoles élémentaires et les collèges de différentes façons. Tout d'abord, elles s'immiscent à travers la systématisation de **modes de communication violents**. Cela s'illustre notamment par le recours quasi quotidien d'un grand nombre d'enfants à l'insulte et à l'agression verbale, les élèves reproduisant, et souvent sous couvert d'humour, des rapports de domination qui visent, consciemment ou non, à rabaisser l'autre. En ce sens, un responsable d'une structure partenaire d'un MAE dans le domaine de la jeunesse relève qu'il y a « *beaucoup de rabaissement par des paroles, et quand tu leur dis "t'arrêtes de faire ça", ils répondent "ah mais je rigole". Mais c'est pas un jeu, ils ont tendance à tout ramener à un jeu ou une blague alors que ça n'en est pas* ». Selon le rapport du Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP), la moitié des collégien·nes et presque les trois quarts des écolier·es affirment avoir déjà été insulté·es ou moqué·es¹⁶¹⁷. Leurs déclarations sont corroborées par le personnel scolaire au collège, d'après qui les actes de violence les plus fréquents sont les insultes (76%) puis le fait de recevoir des surnoms méchants (53%)¹⁸. Les modes de communication violents ne se limitent pas à la parole mais s'illustrent aussi par des passages à l'acte. Ainsi, toujours selon cette étude, un·e collégien·ne sur trois et un·e écolier·e sur deux dit avoir déjà été bousculé·e. En outre, un·e collégien·ne sur cinq et un·e écolier·e sur deux déclare avoir déjà été frappé·e¹⁹.

Ces violences sont souvent le fruit de **conflits qui éclatent au sein des établissements mais qui sont fréquemment nés à l'extérieur de ces derniers**, notamment sur les réseaux sociaux. Ces espaces relationnels virtuels peuvent donner un faux sentiment d'échange : en favorisant et en valorisant l'expression de chacun·e, ils relèguent au second plan l'écoute de l'autre et de son ressenti.

De plus, les établissements scolaires sont parfois profondément gangrenés par des violences récurrentes, notamment des **violences inter-quartiers**. Les affrontements se cristallisent essentiellement devant les collèges. Cette problématique ne touche pas de la même façon tous les territoires, mais quand elle est présente, elle impacte fortement le quotidien des élèves. À Saint-Laurent du Maroni, par exemple, des gangs rivaux se battent aux abords des établissements. Cela a

¹⁶ Ces données sont issues de l'évaluation menée par le LIEPP en 2015 qui comparait deux groupes d'établissements : le premier bénéficiant du dispositif Médiation Sociale en Milieu Scolaire (MSMS) et le second n'en bénéficiant pas. Les indicateurs cités sont ceux du groupe témoin, n'ayant bénéficié d'aucun dispositif (ni le dispositif MSMS, ni le dispositif « Prise de conscience », également évalué dans cette étude). Les indicateurs qui seront cités dans ce rapport seront ceux du groupe témoin, dès lors qu'il s'agira de dresser un état des lieux du niveau de violence et du bien-être des élèves.

¹⁷ Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 7.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

des répercussions très concrètes sur le vécu scolaire des élèves et leur rapport à la violence, comme le précise une majeure de police guyanaise : « *Les élèves peuvent considérer normal d'avoir un couteau sur soi pour se défendre* ».

En France hexagonale comme en Guyane, on relève aussi quelques cas de parents d'élèves qui se disputent de façon virulente, voire se battent, lorsqu'ils viennent chercher leurs enfants à l'école.

Plus globalement, la crise sanitaire liée à la Covid 19 a complexifié et amplifié l'ensemble des problématiques sociales rencontrées au quotidien par les élèves. Cela accroît un mal-être latent qui peut rejaillir sous la forme d'une exacerbation des conflits dans les établissements scolaires. Enfin, les confinements successifs, les consignes sanitaires (port du masque, séparation des classes dans les cours de récréation...) et leurs évolutions ont contraint le personnel de l'Éducation nationale comme les élèves à s'adapter sans cesse. Cela a pu générer de la fatigue et parfois même une forme de lassitude générale, voire une détresse psychologique pour certain-es, comme en témoigne cette institutrice de Compiègne : « *On est tout le temps avec eux avec la situation Covid [en raison de la séparation des classes dans la cour et de l'accueil directement en classe], on n'a aucun temps pour souffler à part la cantine. Même si les classes se mélangent moins et qu'il y a moins de temps où tous les élèves sont ensemble, donc cela évite des conflits, tout le monde est sous pression, la situation est anxiogène.* »

La médiation à l'école contribue à l'atténuation de l'ensemble des tensions et écueils pré-cités. Elle apaise le climat scolaire et permet à chacun-e, enfant comme adulte, d'évoluer dans des conditions d'apprentissage et d'enseignement plus sereines. Ce dispositif permet également de renforcer l'efficacité des équipes éducatives et de fortifier la relation qu'entretiennent les élèves avec l'école.

1. Un climat scolaire apaisé

« [Pourquoi avez-vous voulu être élèves-médiateurs, médiatrices ?]

Pour avoir une école sans bagarre, pour que quand je me lève le matin je me dise « je suis heureuse d'aller à l'école ! » »

Une élève médiatrice de CM1 lors d'un entretien collectif, Angoulême.

Du fait de l'ensemble des facteurs exposés ci-dessus (modes de communication violents, violences importées de l'extérieur, etc.), le climat scolaire des établissements peut être abimé par des **conflits réguliers** de plus ou moins grande ampleur, qui affectent fortement le vécu scolaire des enfants. Qu'il s'agisse de disputes, d'agressions verbales ou de jeux violents, ils portent durablement atteinte au bien-être des élèves et au bon déroulement de l'accompagnement éducatif et pédagogique. Par exemple, en Guyane, « le couloir de la mort » est un jeu durant lequel les élèves forment un couloir autour d'un-e ou plusieurs élèves qui sont agressé-es. Il génère des mouvements de foule car il constitue une animation de la récréation vers lequel tout le monde accourt, un événement à ne pas manquer. Les conflits les plus récurrents (chamailleries, jeux de bagarre...), bien qu'ils soient objectivement d'une moindre gravité que les faits majeurs (agressions physiques, sexuelles...), portent une atteinte plus importante au climat scolaire car ils sont beaucoup plus fréquents. En outre, ces différends peuvent s'exporter au-delà du temps scolaire et parasiter les autres espaces où évolue l'enfant, qu'ils soient privés (du fait des réseaux sociaux) ou publics (accueil de loisirs, club sportif, etc.). Par ailleurs, le contexte de crise sanitaire a pu faire naître de nouveaux conflits entre les élèves, liés aux gestes barrières. Par exemple, le port du masque, en limitant le langage non verbal, a pu avoir pour effet de créer des incompréhensions débouchant sur des violences (dus notamment à l'impression que l'autre nous a « mal regardé »).

Le climat scolaire est aussi parasité par des situations de **harcèlement** aux conséquences parfois dramatiques. Le harcèlement est un phénomène sociétal, qui touche toutes les sphères de la vie des adultes comme des enfants. Dans le rapport du LIEPP de 2015, qui traite du harcèlement scolaire et de la violence à l'école, le harcèlement est décrit comme consistant « *en la répétitivité des actes de violence [physiques ou verbales] : c'est le fait d'être victime de façon répétée d'un acte de violence qui distingue le harcèlement d'un acte de violence plus diffus* »²⁰. Or, selon ce même rapport, un·e élève sur dix est victime de harcèlement²¹. Ce harcèlement peut être verbal ou physique. Le harcèlement verbal consiste en la « *répétition des violences symboliques : insultes, moqueries, surnom méchant...* »²². Il touche 11% des collégien·nes et 14% des écolier·es. Le harcèlement physique inclut le fait d'avoir subi des coups, des jets d'objets, d'avoir été pris·e dans une bagarre ou d'avoir été victime de harcèlement sur internet²³. Pour finir, 13% des collégien·nes et 12,5% des écolier·es sont identifié·es par leur enseignant·e comme étant victime de harcèlement, soit un taux un peu supérieur à celui déclaré par les élèves²⁴.

Les problématiques de harcèlement sont bien conscientisées par les directions des établissements qui ont participé à notre enquête qualitative. Ces dernières ont pour la plupart mis en place des dispositifs, notamment le programme pHARe, pour prendre en charge les situations dont elles ont connaissance.

Cependant, une grande partie des dynamiques de harcèlement ne sont pas visibles car elles naissent sur les réseaux sociaux, notamment sur des groupes snapchat ou whatsapp sur lesquels les élèves d'une classe s'échangent des informations (aide aux devoirs, cours à rattraper...). Une élève de 5^e de Drancy explique que sur ces groupes, « *des fois, il y a des insultes qui dépassent les limites* ». Plus loin dans l'entretien, elle ajoute « *dans le groupe snap de 6e ça parlait de moi, ça disait « elle sert à rien »* ». Sur ces groupes, un·e élève peut ainsi être pris·e pour cible, moqué·e, jusqu'à ce que les moqueries se transforment en lynchage répété et perpétué par la majeure partie de la classe²⁵.

Grâce à un ensemble de pratiques, les MAE parviennent à apaiser le climat scolaire en luttant activement contre la prolifération des conflits et de tout type de violences.

PRATIQUES

Les MAE ont une posture neutre et impartiale essentielle à leur activité. Elle leur permet de prévenir les conflits et les violences, de gérer les conflits et d'assurer une médiation lorsque les protagonistes sont d'accord, ainsi que d'obtenir des informations qu'elles et ils peuvent relayer aux membres de la communauté éducative concernant les faits les plus graves. L'Education nationale accueille les MAE en son sein mais le fait qu'ils et elles ne soient pas rattaché·es à l'Éducation nationale

20 Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 4.

21 Idem, p. 5.

22 Idem, p. 4.

23 Idem, p. 5.

Touchant 7% des élèves de collèges et d'écoles élémentaires, il est un peu moins fréquent que le harcèlement verbal. Les enfants les plus touché·es par le harcèlement sont les garçons de 6^e, dont le taux de harcèlement verbal est de 17% et le taux de harcèlement physique de 11%. A noter que les filles, pour qui ces taux sont respectivement de 8% et 11% quel que soit leur niveau, sont davantage victimes de harcèlement verbal que physique, en particulier les filles de 5^e qui sont les plus exposées au harcèlement. Idem, p. 6.

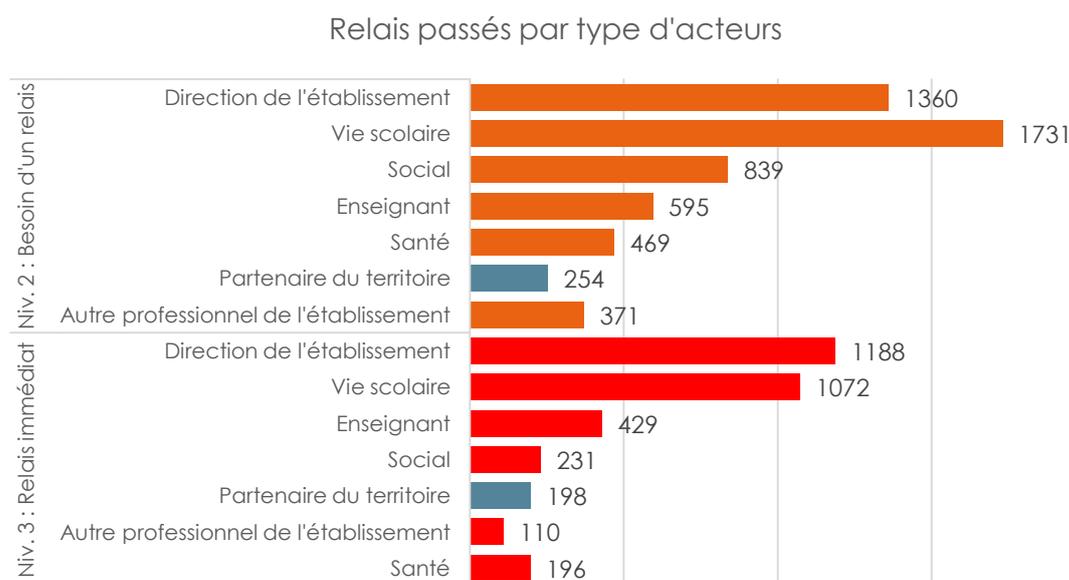
24 Idem. p. 7.

25 Ce phénomène est fréquent : presque un·e collégien·ne sur dix (9%) affirme avoir été victime de cyber-harcèlement. Par ailleurs, selon les équipes éducatives, au collège, presque la moitié des collégien·nes ont été au moins une fois victime de cyber-harcèlement, ce qui est nettement supérieur à ce que déclarent les élèves. Ibidem.

leur donne la possibilité d’approcher plus aisément les habitant-es et de s’impliquer sur leur quartier d’intervention. C’est grâce à l’ensemble de ces actions que les MAE sont en mesure de contribuer à l’apaisement du climat scolaire.

1.1. L’Éducation nationale, première interlocutrice de la médiation à l’école

L’Éducation nationale est la première interlocutrice de la médiation à l’école. Les MAE passent 63% de leur temps dans les établissements scolaires. Lorsque les MAE ont besoin de **passer un relais**, elles et ils le font dans **95% des cas aux personnels des établissements**²⁶. En dehors de leurs programmes d’action, 50% des saisines faites aux MAE proviennent du personnel des établissements. En moyenne, un-e MAE est sollicité-e 25 fois par mois par des personnes de l’établissement.



Seule la catégorie « Partenaires du territoire » (en gris) ne relève pas de l’Éducation nationale²⁷

Source : Médios²⁸

Au sein de l’école ou du collège, les MAE ont un-e référent-e. Il s’agit la plupart du temps d’un-e CPE ou d’un-e membre de la direction. Les MAE s’articulent en permanence avec l’ensemble du personnel de l’Éducation nationale. Cette articulation se traduit par un relais d’informations dans les deux sens sur les situations scolaires et personnelles des élèves, dans la limite du secret professionnel et du respect de la vie privée des enfants et de leurs familles. Les MAE travaillent étroitement avec l’ensemble du personnel scolaire : les enseignant-es, les assistant-es d’éducation, les CPE, les agent-es d’accueil, les agent-es de prévention et de sécurité, les assistant-es social-es, les infirmier-es scolaires, etc.

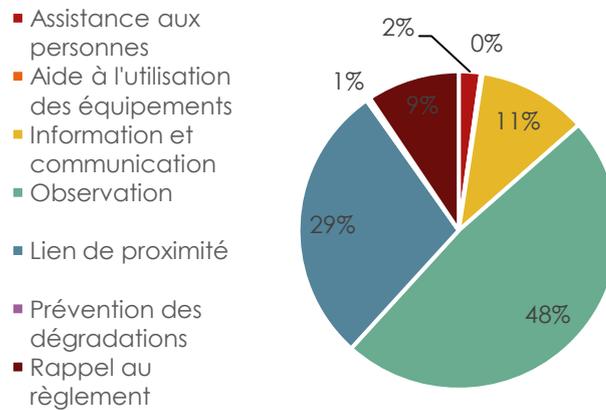
²⁶ Le détail en est présenté dans le graphique ci-après. Social et santé font partie du personnel de l’établissement.

²⁷ Il existe 3 niveaux : Niveau 1 : problématique prise en charge par le MAE. Niveau 2 : problématique qui nécessite une orientation dans les 2-3 jours. Niveau 3 : problématique qui nécessite un relais immédiat.

²⁸ Sauf spécifié dans certains cas, les graphiques de ce rapport sont tirés de la base Médios.

Dans un premier temps, lorsqu'elles et ils arrivent dans les établissements, les MAE interviennent toujours à la demande du personnel scolaire et s'insèrent dans les processus et les projets existants, quand cela leur est proposé. Elles et ils s'inscrivent toujours en complémentarité de l'action éducative déjà menée dans l'école ou le collège. Dans un second temps, les MAE peuvent être force de proposition auprès des membres de l'Éducation nationale. Par ailleurs, il arrive fréquemment que les MAE coconstruisent avec les agent-es de prévention et de sécurité, les CPE, les infirmier-es ou d'autres, des actions et des projets sur des thématiques variées (journal du collège, harcèlement, égalité filles-garçons...). Lorsqu'un-e enseignant-e leur demande d'intervenir dans sa classe, l'intervention est aussi souvent coconstruite.

Types d'intervention durant les présences actives de proximité



1.2. La prévention des conflits et des phénomènes de violences

Les MAE participent à l'apaisement du climat scolaire en prévenant les conflits avant que ces derniers n'explorent. Pour cela, **elles et ils repèrent lors des présences actives de proximité (PAP)** dans la cour ou aux abords de l'établissement les points de tension entre les élèves et les attitudes qui trahissent de la colère ou du mal-être. En moyenne, un-e MAE passe 37h par mois en présence active de proximité. 58% de ces PAP ont lieu au sein des établissements scolaires, et 42% à leurs abords. Presque la moitié de leur activité est dédiée à de l'observation (48%), et 29% à faire du lien de proximité, notamment avec les élèves et leurs familles. Cela leur permet d'analyser les dynamiques de groupes et d'identifier les enfants en retrait. Durant ces PAP, les MAE sont également amené-es, bien que dans une moindre mesure, à informer et sensibiliser (11% des interventions) et à rappeler le règlement (9% des interventions).

Les MAE **recueillent** aussi auprès du personnel de l'établissement (agent-e d'accueil, assistant-es d'éducation, CPE, enseignant-es, etc.), des élèves et de leurs partenaires (internes ou externes à la structure de médiation), **des informations** qui leur donnent la possibilité de savoir si un conflit ou une agression est sur le point d'advenir. Elles et ils sont particulièrement attentifs et attentives à ce qui se passe sur les réseaux sociaux. A Bordeaux, une médiatrice est même Promeneuse du net²⁹. Elle a été informée par un jeune sur les réseaux sociaux qu'une rixe était prévue à la sortie de l'école. Elle a prévenu son encadrant qui a alerté le club de prévention pour qu'il fasse une sortie sur ce créneau. Le

29 Selon le guide de déploiement « Les Promeneurs du Net, une présence éducative sur internet », réalisé par la Mission information et communication de la Cnaf (édition 2016), « un Promeneur du Net est un professionnel qui assure une présence éducative sur Internet auprès des jeunes, dans le cadre de ses missions habituelles (qu'il exerce généralement en présentiel). (...) Il établit une relation de confiance avec les jeunes en devenant « ami » avec eux sur les différents réseaux sociaux. Il est clairement référencé sur un site dédié avec sa photo ou celle de sa structure, sa profession et a minima, son prénom. Il se met en contact avec les jeunes pour répondre, dans un premier temps, à leurs préoccupations et, dans un second temps, pour leur proposer une rencontre s'ils le souhaitent ou une participation à des projets développés sur le territoire. »

directeur du GIP Médiation a alerté le CLSPD qui a mobilisé une équipe de police pour sécuriser le MAE et l'éducateur spécialisé qui sont intervenus conjointement auprès des jeunes. La rixe a par conséquent pu être évitée.

Grâce aux présences actives de proximité, au relais d'informations et à leur veille sur les réseaux sociaux, les MAE peuvent **agir rapidement et de façon très réactive**, souvent dans la journée, pour aller à la rencontre des enfants et leur proposer leur aide.

1.3. La gestion des conflits

Lorsque le conflit survient malgré tout, les MAE peuvent intervenir de différentes façons. Leur particularité dans le paysage scolaire consiste dans leur **absence de pouvoir de sanction**, contrairement aux membres de la vie scolaire, notamment aux CPE. En effet, les MAE se positionnent différemment que ces dernier-es, elles et ils ne cherchent pas à faire respecter des normes collectives mais à ce que les enfants verbalisent ce qu'il s'est passé, qu'elles et ils prennent conscience de l'impact de leurs actes. Un directeur d'une école de Saint-Laurent du Maroni nous en a donné un exemple : *« Un groupe un peu voyou harcelait tout le monde. Il se postait aux carrefours sur les trajets de l'école. Le médiateur a réuni le groupe de harceleurs et leur a fait théâtraliser la scène, mais en inversant les rôles. Ils ont pris conscience de ce que cela provoquait. Ensuite, le médiateur est intervenu dans les classes en prévention sur le harcèlement avec la complicité passive des anciens harceleurs »*.

De plus, les membres de l'Éducation nationale, que ce soit les CPE, les membres de la direction ou les enseignant-es, **n'ont pas le temps de décrypter la situation de conflits**, elles et ils doivent être en mesure de **trancher rapidement**, comme l'explique un MAE : *« Le CPE ne prend pas le temps de décortiquer les conflits. Il tranche et sanctionne, mais il y a des suites car l'élève n'est pas satisfait »*. Ainsi, en matière de gestion de conflits, les MAE s'inscrivent pleinement en complémentarité des membres de l'Éducation nationale.

En moyenne, un-e MAE intervient sur 16 conflits par mois et passe 12 heures à gérer des conflits. Environ un tiers des conflits concernés sont des disputes (32%), 28% sont des agressions verbales et un quart sont des bagarres et des agressions physiques. 5% des interventions des MAE concernent des suspicions de harcèlement. Les 10% des conflits restants sont le fruit de jeux de bagarre (4%), de jeux dangereux (4%) et de comportements à caractères sexuels (2%). Pour la plupart de ces conflits, les MAE s'autosaisissent (41%), dans le cadre d'un de leur programme d'actions. Pour un quart d'entre eux, c'est le personnel de l'établissement qui les sollicite et, enfin, pour 23% de ces conflits, ce sont les élèves qui viennent directement leur demander d'intervenir.

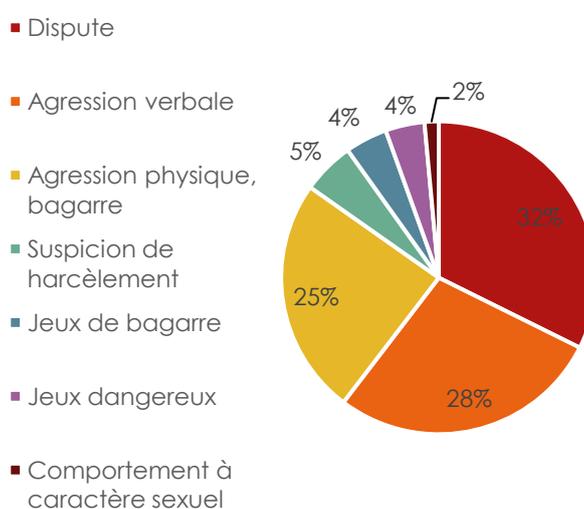
Les MAE gèrent souvent directement les conflits et les jeux dangereux dont elles et ils ont connaissance. Il peut s'agir de gestion de conflit à chaud ou de gestion de conflit à froid. Lors d'un

conflit à chaud, les MAE interviennent directement lorsque le différend a lieu (en s'interposant lors d'une altercation physique par exemple). Il s'agit du mode d'intervention le plus fréquent (44% des interventions sur un conflit). En moyenne, un-e MAE gère 7 conflits à chaud par mois. Au collège, ce mode d'intervention est aussi pratiqué par les assistant-es d'éducation, qui sont en charge de la surveillance et de la sécurité des élèves³⁰. Cependant, leur travail est parfois moins visible que celui des membres de la vie scolaire, car la spécificité des MAE se porte plutôt sur la gestion de conflit à froid. Cette méthode consiste à **délocaliser le conflit en temps et en lieu**. Cela laisse le temps aux personnes impliquées de faire retomber l'émotion qui les submerge sur le moment. Les MAE peuvent dans ces cas accompagner l'élève en question pendant qu'elle ou il traverse cette vague émotionnelle. Une directrice d'école en témoigne : « *c'est déjà arrivé qu'il [le MAE] reste dans la cour avec un seul enfant le temps que l'apaisement revienne pendant que nous étions tous repartis en classe. Même sans rien dire, simplement en s'asseyant sur le banc, en surveillant l'enfant pour qu'il ne parte pas, qu'il n'aille pas se faire du mal. Il a la disponibilité pour pouvoir le faire.* » Cette délocalisation en temps et en lieu permet aussi aux enfants de choisir l'esprit plus clair si elles ou ils veulent participer à une médiation, ou non. Si c'est le cas, les MAE peuvent proposer aux protagonistes de les rencontrer individuellement (**modalités de navette**) ou si elles ou ils le souhaitent de les rencontrer ensemble (**modalités de table ronde**). Il arrive aussi que la ou le MAE les rencontrent dans un premier temps individuellement et dans un second temps ensemble. Si toutes les parties acceptent la médiation, la ou le MAE les accompagne dans la recherche d'une solution coconstruite pour résoudre le conflit, comme l'explique un élève de 5^e

de Drancy : « *avec le CPE quand tu lui racontes l'histoire il dit « pardonne » et point. Avec le médiateur on se parle et on trouve une solution* ». En moyenne, un-e MAE réalise 2 médiations navette et 4 médiations table ronde par mois. Ces médiations peuvent avoir lieu entre deux élèves ou plus, mais aussi entre un-e élève et un groupe, des groupes ou des classes.

Les MAE peuvent également animer des médiations entre un-e élève et un-e membre de l'Éducation nationale (assistant-e, enseignant-e...). Un assistant d'éducation de Drancy en témoigne : « *Quand on a un conflit avec un élève, il peut faire une médiation. Il parle avec nous, il parle avec l'élève ; et nous faisons ensuite une réunion ensemble pour discuter. Il est neutre et il désamorce.* » Il arrive aussi que les MAE règlent des conflits entre parents d'élèves, comme nous l'a expliqué la directrice d'une école d'Angoulême : « *Dès le 1er jour de la rentrée, il y a eu un conflit à la grille, un père avait peur pour son fils. Elle [la MAE] a immédiatement fait le lien entre les différentes familles. Ce qui aurait pu être*

Thématiques des conflits



Les MAE peuvent également animer des médiations entre un-e élève et un-e membre de l'Éducation nationale (assistant-e, enseignant-e...). Un assistant d'éducation de Drancy en témoigne : « *Quand on a un conflit avec un élève, il peut faire une médiation. Il parle avec nous, il parle avec l'élève ; et nous faisons ensuite une réunion ensemble pour discuter. Il est neutre et il désamorce.* » Il arrive aussi que les MAE règlent des conflits entre parents d'élèves, comme nous l'a expliqué la directrice d'une école d'Angoulême : « *Dès le 1er jour de la rentrée, il y a eu un conflit à la grille, un père avait peur pour son fils. Elle [la MAE] a immédiatement fait le lien entre les différentes familles. Ce qui aurait pu être*

³⁰ Notons ici que certain-es assistant-es d'éducation rencontrés dans le cadre de notre enquête qualitative ne voient pas l'intérêt des MAE, car ces dernier-es n'interviennent pas toujours directement quand un conflit éclate (elles et ils ne sont pas aussi souvent dans la cour que les assistant-es d'éducation). Dans d'autres cas, nous avons vu des assistant-es passifs alors que le MAE traitait le conflit à chaud.

quelque chose de très embêtant a été réglé simplement. » Enfin, les « petits conflits » (disputes, insultes, tensions) peuvent être gérés et médiés par les élèves formés à la Médiation Par Les Pairs³¹.

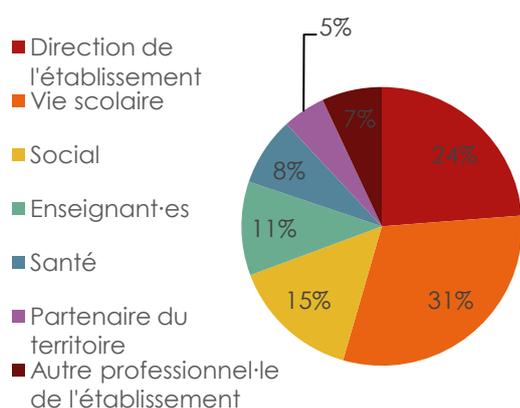
L'exemple de la médiation de deux classes dans une école d'Angoulême

Une classe de CM2 et une classe ULIS avaient du mal à jouer ensemble pendant les récréations, elles étaient souvent en conflit. La MAE est allée dans chaque classe pour comprendre le problème : les élèves de CM2 avaient l'impression que les élèves ULIS étaient privilégiés, jamais punis, etc. Elles et ils ne comprenaient pas leur spécificité. La MAE a donc demandé à deux enfants de chaque classe d'être médiateurs/médiatrices, pour représenter leur classe. Dans un premier temps, elle a pris à part les binômes de chaque classe (modalité de navette), puis les a réunis afin qu'ils cherchent des solutions possibles au problème (modalité de table ronde). Diverses solutions sont ressorties : mettre en place des jeux de rôles, que les élèves de CM2 proposent aux élèves d'ULIS de jouer plus souvent... Cette médiation s'est clôturée par l'écriture d'une charte signée par les deux binômes de médiateurs/médiatrices.

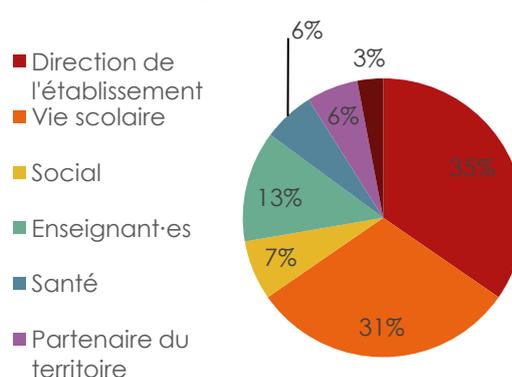
1.4. Le relais et l'intervention en synergie avec la communauté éducative sur les faits majeurs

Les MAE ne pratiquent pas de médiation sur les faits majeurs portés à leur connaissance. Ces faits peuvent être passibles d'une sanction disciplinaire (agression physique par exemple) et/ou d'une sanction judiciaire (maltraitance, agression sexuelle...). Si le fait relève de leur champ de compétences, les MAE peuvent intervenir mais sont tenues de **passer le relais** au sein de l'établissement à la personne compétente (CPE, principal-e, psychologue, assistant-e social-e, infirmier-e...) dans un délai de trois à quatre jours (relais de niveau 2). Si le fait ne relève pas de leur champ de compétences, les MAE doivent passer le relais en urgence (relais de niveau 3). En moyenne, un-e MAE passe 4 relais de niveau 2 par mois et 2 relais de niveau 3.

Destinataires des relais Niv. 2 :
Besoin d'un relais



Destinataires des relais Niv. 3 :
Relais immédiat



Les relais de niveau 2 et de niveau 3 sont passés en majorité à la vie scolaire (31% des relais de niveau 2 et de niveau 3) et à la direction de l'établissement (24% des relais de niveau 2 et 35% des relais de

31 Voir *infra* *Elèves, citoyen-nes de demain ; pratiques ; La médiation par les pairs*.

niveau 3). Ensuite, on peut noter que 15% des relais de niveau 2 sont passés aux assistant-es social-es et 12% des relais de niveau 3 aux enseignant-es.

Concernant les cas spécifiques de harcèlement, les MAE peuvent agir en synergie avec la communauté éducative. Cependant, elles et ils sont associé-es de façon très différente d'un site à un autre, voire d'un établissement à l'autre. Il arrive que les professionnel·les qui coordonnent le dispositif au sein du collège ou de l'école ne souhaitent pas intégrer la ou le MAE à la méthodologie mise en place et préfèrent qu'elle ou il passe directement le relais en cas de repérage d'une situation de harcèlement. À l'inverse, d'autres associent fortement cet·te intervenant·e spécifique à la prise en charge de ces situations³².

En tout état de cause, les MAE s'inscrivent toujours en **complémentarité** des professionnel·les qui interviennent sur les situations de harcèlement (CPE, assistant·e social·e, infirmier·e scolaire, membre de la direction...). Leur rôle spécifique consiste surtout à fournir une **écoute active à l'élève victime** et à **faire le lien avec familles concernées** par la situation.

De plus, outre leur intervention en aval de ces situations, les MAE travaillent également en amont **au repérage et à la prévention** de ces dernières.

1.5. L'implication sur le quartier

« Le mercredi après-midi, je suis en renfort à la médiation sociale sur mon quartier de rattachement, en binôme avec un médiateur social. Ça permet de voir quels enfants on voit toujours dehors et ceux qu'on ne voit jamais, et aussi de rappeler qu'on n'est pas « Éducation Nationale ». Ça permet aussi de connaître le tissu associatif, pour orienter les parents et les enfants. »

Une médiatrice à l'école, Angoulême

L'action des MAE ne se limite pas à l'intérieur des établissements. Les MAE sont constamment en **lien avec les acteurs et les actrices du territoire** : associations culturelles et sportives, maison des ados, centres sociaux, médiatrices et médiateurs sociaux de la ville, référent·es des dispositifs (PRE, Club de prévention, Maison des Solidarités, Mission locale...) et services de police. Elles et ils prennent le temps d'étudier le maillage territorial autour des établissements scolaires avant d'entrer en contact avec les structures locales. Les MAE travaillent aussi avec des partenaires institutionnel·les, tels que les délégué·es des Préfet·es, les assistant·es social·es du Conseil Départemental, les coordinateurs et coordinatrices des réseaux REP +, les services de police...

Lorsqu'il existe des médiateurs et médiatrices sociales dans les quartiers, les MAE peuvent intervenir en binôme dans les familles ou dans l'espace public. En dehors du programme d'action des médiateurs, 20% des saisines qui leur sont faites proviennent d'ailleurs de professionnel·les de la médiation sociale. Cela renforce les liens entre l'école et le quartier.

³² À noter que depuis la rentrée 2022, le **programme pHARe** est obligatoire dans tous les collèges et les écoles élémentaires. Il s'agit d'un plan gouvernemental de prévention du harcèlement à destination des écoles et des collèges fondé autour de 8 piliers. Dans ce cadre, le personnel de l'Éducation nationale est formé à la prise en charge des situations de harcèlement via la méthode de la préoccupation partagée (PIKAS). Pour les sites sur lesquels les MAE étaient associé-es au suivi de ces situations, cela nécessite de repenser les interventions de chacun·e. Toutefois, la mise en œuvre du dispositif pHARe n'est pas homogène : il est instauré progressivement. La situation peut donc être très différente d'un territoire à l'autre et même d'un établissement scolaire à l'autre : un·e MAE peut par conséquent être amené·e à intervenir de manière très diverse sur les établissements d'un même site.

44% des contacts que les MAE prennent avec des partenaires du territoire se font avec des **associations**, notamment celles **qui accueillent les enfants en dehors du temps scolaire**. Par exemple, à Méru, la MAE se rend régulièrement dans l'accueil de loisirs. Cela lui permet d'évaluer le climat dans ce lieu, de jauger les tensions éventuelles entre enfants. Elle a d'ailleurs déjà été amenée à animer des médiations entre enfants au sein de cet espace. C'est le cas également à Bordeaux où la MAE se rend toutes les semaines dans l'une ou l'autre des associations qui s'occupent des jeunes dans le quartier.

Les MAE n'hésitent pas non plus à aller à la rencontre des familles devant les établissements, au sein des centres sociaux ou à l'occasion d'événements organisés sur le quartier. De plus, certain-es MAE ont des **collègues médiateurs sociaux et médiatrices sociales qui interviennent spécifiquement sur le quartier** et/ou les quartiers alentours. Ces dernier-es peuvent ainsi leur fournir des informations précieuses sur les tensions et les conflits qui sont susceptibles d'impacter le climat scolaire. Un CPE d'un collège d'Angoulême indique que « *sur les "guerres de quartiers", la médiatrice nous a informé-es au mois d'août de ce qui se tramait sur les réseaux sociaux* ». Cela a permis au collège d'anticiper un phénomène de rixe et de le contrer.

Les MAE sont souvent bien identifiées dans le quartier. Une médiatrice de Saint-Laurent du Maroni nous a ainsi confié : « *les parents viennent me voir s'il y a des problèmes dans le quartier quand ils savent que ça implique des élèves de l'établissement* ». En étant à la fois dans les établissements scolaires et dans le quartier, les MAE donnent à voir aux enfants qu'il y a un lien entre ces deux espaces. En Guyane où l'école peut être vécue comme quelque chose d'étranger, la ou le MAE relie les deux mondes.

33% des contacts se font avec le personnel municipal et les collectivités. Un tiers des contacts porte sur la veille sociale territoriale et un tiers porte sur les projets collectifs.

Les MAE **échangent des informations** avec ces divers-es protagonistes sur des temps informels et participent à des réunions. À titre d'exemple, à Bordeaux, tous les mois, des réunions regroupent les MAE, la cheffe de projet Réussite éducative, les CPE, les conseiller·ères de la Maison des Solidarités, les assistant·es social·es, les infirmier·es et les directeurs ou directrices d'école. Elles et ils passent ensemble en revue une dizaine de cas individuels. Y sont abordés tous les sujets qui peuvent affecter la scolarité de l'enfant, aussi divers que des problèmes de logement, des factures impayées ou de l'accès aux soins. Parallèlement, la ou le MAE échange toutes les semaines avec les associations et d'autres partenaires en fonction des besoins.

Les MAE travaillent également avec les partenaires sur différents projets. Chaque trimestre, un-e MAE contacte en moyenne 5 partenaires sur un **projet collectif**. Il s'agit d'associations dans la moitié des cas. En Nord-Pas-de-Calais, les MAE interviennent par exemple dans le cadre du dispositif Ecole Famille Quartier animé par la fédération des centres sociaux, corrélé à la politique de la ville mais non financé par cette politique publique. En Loire-Atlantique, les MAE coconstruisent les projets de prévention avec le service Politique de la ville et avec les établissements scolaires : projets Citoyens de mon Quartier, Brevet Piéton, Sécurité routière, Respect, Parcours stage, Découverte métier, etc.

1.6. La veille et la partage d'informations

Les MAE participent à l'efficacité de l'action publique territoriale en assurant une **veille au sein et à l'extérieur des établissements scolaires**. 44% de leurs observations concernent l'extérieur des établissements, à savoir les abords de l'établissement mais également le reste du territoire. En moyenne chaque mois, chaque MAE pointe 21 observations au sein de l'établissement, 16 en dehors.

Ces professionnel·les observent et repèrent des problématiques rencontrées par les élèves que l'équipe éducative ne perçoit pas toujours : escalades de violences sur les réseaux sociaux, tensions entre classes, comportements discriminatoires... Les temps de présence actives de proximité, dans la

cour, aux abords de l'établissement, dans le quartier ou même sur les réseaux sociaux, sont particulièrement propices à la détection de ces dysfonctionnements. Les MAE décèlent également des problématiques diverses lors des visites réalisées au domicile des élèves (en termes de logement, de conditions de vie, etc.). Ces visites fournissent aussi des informations précieuses car très peu d'acteurs ont accès à l'espace privé qu'est le domicile. Les MAE analysent les phénomènes identifiés et prennent le temps d'enquêter et d'approfondir les questions soulevées.

Elles et ils font ensuite **remonter des informations et lancent si besoin l'alerte auprès des personnes compétentes**, de façon informelle ou lors de réunions auxquelles elles et ils sont invité-es à participer. C'est une fonction importante des MAE. Après les présences activités de proximité, c'est le second poste en termes de temps passé, avec 21% de leur temps qui y est consacré.

Un tiers des contacts pris par les MAE avec des partenaires du territoire concerne la veille sociale et territoriale. Les collectivités sont les principaux bénéficiaires de cette information. 42% des contacts pris sur la veille les concernent.

IMPACTS

« *Ce serait le chaos* » si la MAE n'était pas là, affirme un élève de 5^e d'Angoulême. L'ensemble des pratiques précédemment développées permettent en effet aux MAE d'avoir de réels impacts sur le climat scolaire. Tout d'abord, ces professionnel·les désamorcent les violences. Ensuite, si malgré tout, des conflits éclatent, les MAE aident les protagonistes à les résoudre de façon efficace et pérenne. Elles et ils améliorent également les relations entre les élèves et l'équipe éducative. Globalement, les membres des équipes éducatives pressentent une baisse des faits de violences, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires, depuis l'arrivée des MAE.

1.7. Des violences désamorçées

« *[Qu'est-ce qui vous manquerait le plus si elle n'était pas là ?]* »

Qu'elle arrête de voir des élèves, ceux qui sont perturbés dans leur crâne. Pour éviter quelque chose de grave qui pourrait arriver. »

Un élève de 3^e, Villepinte.

L'impact majeur de l'action des MAE sur le climat scolaire se ressent à court terme : il s'agit du désamorçage des violences. En anticipant et en prévenant les conflits, les MAE **mettent fin aux escalades de violences**, notamment verbales, qui pourraient mener à des altercations physiques ou à des situations de harcèlement, toutes deux susceptibles d'avoir des issues dramatiques. Ainsi, environ 40% des élèves interrogé-es affirment avoir déjà vécu une situation dans laquelle la ou le MAE a évité que cela dégénère (en bagarre, en insultes...) ³³.

Comme l'explique un principal d'un collège, ce travail de prévention ne peut pas être fait de la même façon par le personnel de l'Éducation Nationale : « (...) *il nous arrive de le faire dans des cas mais c'est souvent trop tard, les choses sont tellement amplifiées et gangrenées que quand ça éclate, ça finit en grosse bagarre dans la cour. C'est souvent une histoire qui date d'une semaine, qui n'est pas partie de rien, donc moi je trouve intéressant qu'elle [la MAE] soit là dès le début* ». La posture d'autorité d'un

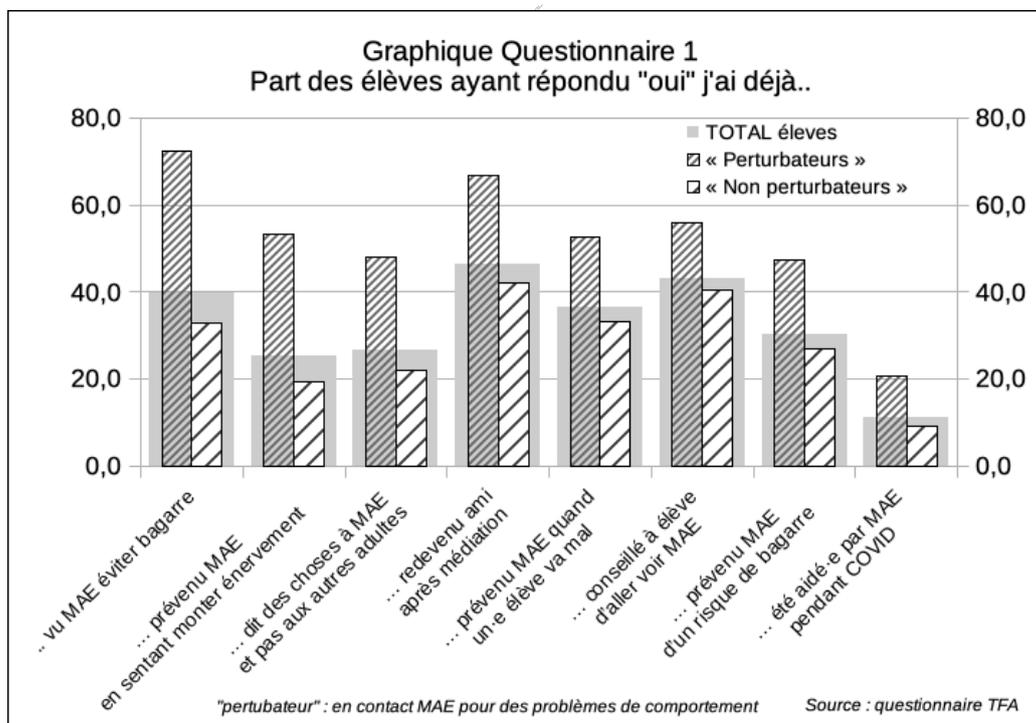
33 Toutefois, il faut souligner que cet indicateur est certainement légèrement majoré par le fait que les élèves qui ont renseigné un questionnaire avec l'aide d'un·e MAE ont été plus enclin·es à répondre positivement à cette question (18 points de plus que les autres). Il est possible que les MAE leur aient rappelé à cette occasion des situations auxquelles elles et ils n'auraient peut-être pas pensé seul·es.

directeur ou d'une directrice n'a pas le même effet que celle d'un ou d'une MAE. Un directeur guyanais en témoigne : « Avec moi, l'enfant se calme car j'ai de l'autorité, mais avec elle [la MAE], c'est plus sur la durée. Elle est un repère. Quand elle est présente, les élèves turbulents sont plus calmes ».

En outre, les MAE sont repéré-es par les élèves qui prennent petit à petit le réflexe de venir les solliciter dès lors qu'une tension apparaît et avant que la situation ne s'envenime. En ce sens, plus d'un quart des élèves répondant-es ont reconnu être déjà allé-e voir une ou plusieurs fois les MAE quand elles ou ils sentaient l'énervernement monter ou qu'elles ou ils allaient faire quelque chose qui serait regretté par la suite. Une MAE explique ainsi qu'un élève est déjà venu la voir en lui disant : « j'ai envie de taper untel, je peux rester avec toi ? »

Selon une assistante sociale, la MAE est « bien repérée par les jeunes : c'est une soupape ». En témoigne un-e élève de 3^e de Drancy : « Avant, quand il y avait un début d'embrouille, dans tous les cas soit tu tapais soit tu te faisais taper. Là, dès qu'il y a un début de problème on va voir le médiateur et on ne se bat pas. Mais dès que ça part, il ne peut plus rien faire. Il faut aller le voir avant que ça « parte » ». Par ailleurs, on peut relever que plus les enfants grandissent, moins elles et ils hésitent à sauter le pas et à aller voir leur MAE dans cette situation³⁴.

Pour finir, il faut relever que l'impact est particulièrement fort pour les élèves perturbateurs ou perturbatrices accompagnés par les MAE. Ainsi, 72% de ces enfants ont déjà vécu une situation dans laquelle la ou le MAE a évité que cela dégénère (en bagarre, en insultes...), soit 40 points de plus que pour le reste des élèves. En outre, plus de la moitié de ces élèves sont déjà allés voir les MAE lorsqu'elles ou ils sentent l'énervernement monter. C'est 34 points de plus que les autres élèves (voir Graphique Questionnaire 1).



34 26% des élèves de CM1 et CM2 interrogés sont déjà allés voir la ou le MAE pour cette raison, 30% des élèves de 6^e et 5^e et 35% des élèves de 4^e et 3^e.

1.8. Des conflits résolus

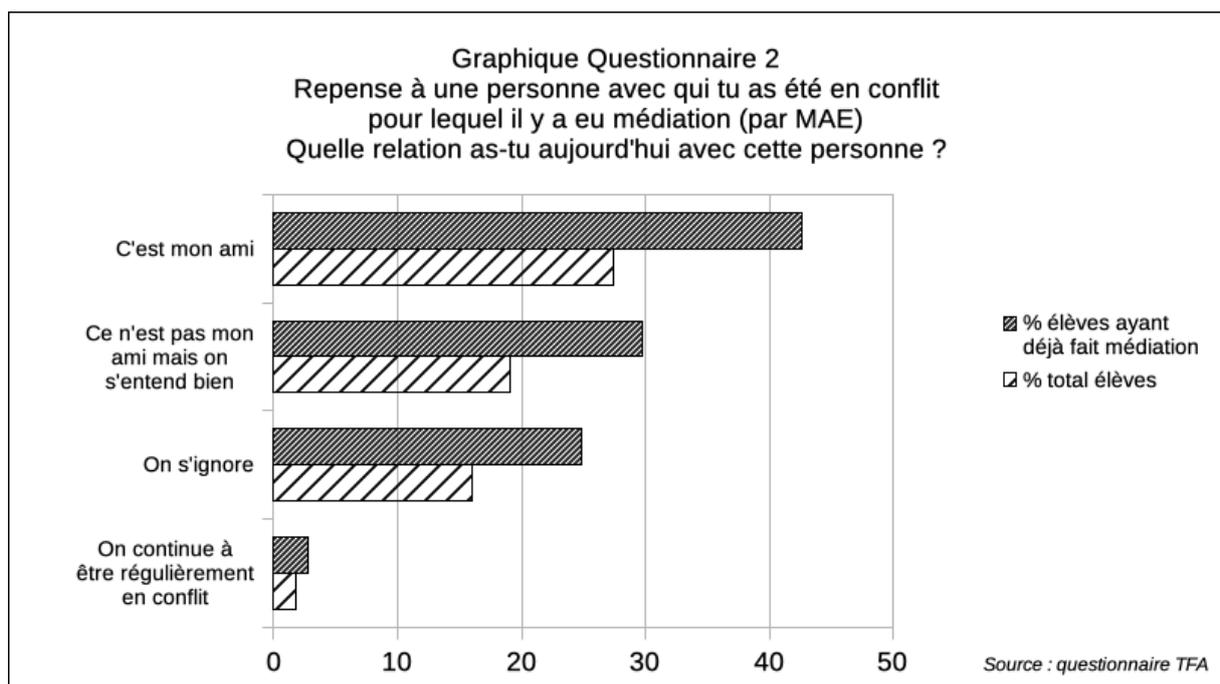
« Côté conflit, cette année, c'est du velours. C'est lié à la médiation sociale ».

Un directeur d'école, Saint-Laurent du Maroni.

Lorsque le conflit n'a pas pu être prévenu, la ou le MAE a tout de même un impact sur la solution qui peut lui être apportée. Ainsi, les MAE aident fréquemment à **résoudre des conflits à court et moyen terme** entre élèves.

73% des élèves déclarent s'entendre ou être ami-e avec une personne avec ils ou elles étaient en conflit

Ainsi, à la question « Repense à une personne avec qui tu as eu un conflit et pour lequel la ou le MAE a animé une médiation. Quelle relation as-tu aujourd'hui avec cette personne ? », seul-es 3% des élèves interrogé-es ont répondu continuer à être régulièrement en conflit avec cette personne. 25% ont déclaré l'ignorer, 30% bien s'entendre avec elle et 43% être son ami-e (voir Graphique Questionnaire 3). Au vu de ces résultats, la médiation à l'école apparaît comme particulièrement efficace pour apaiser les relations entre élèves, voire pour nouer ou renouer des liens amicaux. En témoigne une élève de 5^e de Drancy : « En vrai s'il [le MAE] n'était pas là, avec J. on ne serait pas amies, on n'aurait pas cette relation. »



Si cela ne les empêche pas d'entrer en conflit avec de nouvelles personnes, cela leur permet la majorité du temps de ne pas se disputer à nouveau avec les mêmes. Une CPE en témoigne : « Deux élèves de 5^e étaient en conflit. Elles se connaissent depuis la primaire et depuis, elles s'embêtent. La médiatrice les a reçu en médiation par les pairs avec un camarade ; et aujourd'hui elles s'entendent super bien, elles sont tout le temps ensemble. » Un groupe d'élèves d'école élémentaire explique pourquoi, à sa manière : « Quand le médiateur n'est pas là, on va chez la directrice, elle nous dit que c'est pas bien. Elle va appeler les parents et la personne avec qui je me suis battue va m'en vouloir et ça va recommencer. Ça ne règle pas le problème. Avec le médiateur, ça règle le problème ou ça diminue ».

L'exemple de la médiation d'une élève avec un groupe d'élèves à Méru

Une élève avait du mal à s'intégrer dans sa classe. Elle était énormément sur la défensive, elle répondait systématiquement aux autres de façon agressive. Elle était en conflit avec des filles de sa classe. La MAE leur a alors proposé une médiation, qu'elles ont toutes acceptée. Lors de la table ronde, l'élève s'est livrée : elle a expliqué son mal-être, sa solitude, ses difficultés scolaires. La seule réponse qu'elle avait trouvée à sa situation était la violence verbale. Les autres filles ont tout de suite compris ce qu'elle ressentait. Elles ont trouvé des solutions toutes ensemble pour résoudre leur conflit. Par exemple, comme elles sont toutes francophones mais qu'elles parlent aussi d'autres langues, elles ont décidé de ne pas parler les unes des autres dans une langue qui n'est pas comprise par toutes. Elles se sont aussi engagées à l'intégrer davantage dans la classe et dans leur groupe. Depuis la médiation, elles sont toutes devenues copines ; et il n'y a plus de violence verbale entre elles.

1.9. Une amélioration des relations entre les équipes éducatives et les élèves

« Dans une classe, en français, un élève pose beaucoup problème pendant le cours. Cela ne se passe pas bien avec le prof, il y a du manque de respect. La MAE a fait plusieurs médiations avec l'élève et le prof : ça s'est un peu amélioré ».

Une membre de l'équipe pédagogique, Villepinte.

L'assainissement des relations se ressent également dans le lien que les élèves entretiennent avec les équipes éducatives, notamment les enseignant-es et les assistant-es d'éducation. Effectivement, les médiations animées par les MAE permettent de **placer enfant et adulte sur un pied d'égalité** ; et de faire émerger une remise en question chez les deux protagonistes. Ces dernier-es comprennent alors plus facilement le positionnement de l'autre et son besoin.

Cependant, l'amélioration des relations entre élèves et équipes éducatives existe aussi en dehors des médiations de conflits. Le simple fait que les MAE prennent en charge les conflits entre élèves permet au personnel de l'Éducation nationale de ne pas adopter une posture autoritaire pour régler ledit conflit. Cela **prévient d'éventuelles tensions** avec les élèves que les assistant-es d'éducation ou les enseignant-es auraient, en l'absence de ces tiers neutres, réprimandé-es, comme l'explique une institutrice de Compiègne : « Cela nous décharge sur certaines histoires. Comme ce n'est pas nous qui réglons les histoires, nous avons à être moins autoritaires avec les élèves, il y a donc moins de conflits entre élèves et professeur-es. »

1.10. Une baisse pressentie des faits de violence

« L'année dernière, je reviens de congés et je découvre une nouvelle collègue [la MAE]. Je me suis rendue compte que le climat scolaire, ça allait malgré l'instabilité de l'équipe (de nombreux congés et des remplacements). Or, quand il y a une nouvelle équipe, les élèves testent plus. Et là ça allait, c'était clean, même agréable de revenir dans des conditions pareilles. (...) J'ai observé : elle animait des ateliers qui pouvaient être très intéressants. (...) Ça a permis d'améliorer le climat scolaire. Je l'ai vu sur différents indicateurs : le nombre de déclenchements de l'alarme incendie, de conflits entre élèves, etc. »

Une CPE, Seine-Saint-Denis.

Dans la plupart des établissements enquêtés où la médiation à l'école est mise en place depuis un à trois ans, le personnel de l'Éducation nationale et le personnel de mairie qui intervient sur les temps méridiens ressentent ou **pressentent une baisse des Faits Etablissement**. Les personnes interrogées ont mentionné notamment la baisse du nombre de conseils de discipline, de bagarres dans

l'établissement, de conflits entre élèves et entre élèves et adultes, d'accrochages dans la cour de récréation...

S'il a souvent été souligné que l'évolution des Faits Etablissement dépend en partie de cohortes d'élèves difficiles, il semble que la médiation à l'école joue un rôle dans l'amélioration du climat scolaire. L'apaisement se ressent particulièrement concernant les violences physiques, qui seraient moindres depuis l'arrivée des MAE.

En effet, 63% du personnel éducatif interrogé disent constater que quand la ou le MAE est là, il y a moins de bagarres/violences physiques au sein de l'établissement. La prévention et la médiation des conflits empêchent ces derniers de se transformer en faits majeurs. Toutefois, cet impact ne s'arrête pas aux portes de

63% du personnel éducatif interrogé constate moins de bagarres/violences physiques

l'établissement mais joue aussi, bien que dans une mesure moindre, aux abords des écoles et des collèges : 80% des enseignant·es et 60% des autres membres des équipes éducatives répondant·es ont remarqué qu'il y a moins de violences physiques aux abords de l'établissement en présence des MAE. Cependant, il faut relever qu'environ un quart des personnes répondant·es n'ont pas su se positionner et ont sélectionné pour cette question la réponse « sans opinion ». Il faut aussi préciser que parmi l'ensemble des répondant·es, on relève un taux plus élevé de réponses positives chez celles et ceux qui travaillent au sein d'un établissement où la ou le MAE intervient depuis plus d'un an (74% contre 61%). De plus, chez ces dernier·es, le nombre de réponses « sans opinion » est également plus faible (19% contre 39%).

Concernant les violences verbales, 64% des membres des équipes éducatives interrogé·es observent que les élèves se respectent davantage les un·es les autres quand la ou le MAE est là (moins de moqueries, d'insultes...).

La baisse des violences au sein et aux abords des établissements n'est pas seulement ressentie par les membres de l'Éducation Nationale, mais également par certains parent·es d'élèves. En témoigne le père d'un élève d'école élémentaire, à Compiègne : « *Il y avait de gros soucis de violences pendant la récréation, mon fils m'en a parlé : il me disait qu'il y avait beaucoup de difficultés dans sa classe. Depuis que le médiateur est là, ça s'est beaucoup amélioré, c'est nettement mieux, il y a moins de violences physiques.* »

De plus, les MAE, par leur présence, **diminuent les risques d'altercations entre jeunes de quartiers rivaux**. Grâce à leur contact avec leurs collègues médiateurs et médiatrices sociales ou avec des structures du quartier, ainsi qu'à leur veille sur les réseaux sociaux, elles et ils peuvent anticiper les phénomènes de rixes en prévenant la direction des établissements et/ou les services de la ville compétents. Cela évite des passages à l'acte et permet de mettre en sécurité les élèves, comme le relate un élève de 3e, à Villepinte : « *Avant il y a avait une histoire contre des gens d'une autre ville. Un pote à nous qui était dans un autre collège avait des ennemis qui voulaient le taper. Elle [la MAE] l'a aidé pour pas qu'il se fasse taper.* »

Pour finir, concernant le **harcèlement scolaire**, les MAE sont la plupart du temps associée·es au traitement de ces situations au sein d'un collectif de professionnel·les référent·es dans l'établissement. Dans ce contexte, il est complexe pour les personnes que nous avons rencontrées en entretiens d'identifier précisément l'impact de la médiation à l'école sur l'évolution des faits de harcèlement.

Cependant, le rapport du LIEPP de 2015 montre un réel impact de la médiation à l'école sur le harcèlement scolaire³⁵ : au collège, sur l'ensemble des classes, le sentiment d'être harcelé-e diminue en moyenne de 11%, ce qui découle directement de la baisse importante du harcèlement verbal (de 15%³⁶). La médiation à l'école est particulièrement bénéfique pour les élèves qui subissent le plus de harcèlement, à savoir les garçons de 6^e et les filles de 5^e³⁷.

1.11. Au-delà de l'école, des « capteurs » pour une appréhension fine des problématiques de territoire

L'un des obstacles à l'efficacité de l'action publique territoriale réside dans la **difficulté à effectuer un diagnostic fin sur les problématiques sociales**. Si les partenaires institutionnel·les des MAE déterminent les problématiques qui se dessinent sur leur territoire (parentalité, santé publique, citoyenneté...), mais leur analyse devient plus fine lorsque les MAE les informent sur les relations familiales entre les protagonistes. Un délégué de la Préfet·e en témoigne : « *Quand on fait les COPIL et quand on a les restitutions du médiateur, on voit la nature des familles dont les gamins sont issus : monoparentales, femmes isolées, primo arrivants... Cela nous permet d'avoir de la matière pour travailler. C'est un capteur très important, au-delà du fait que cela résout les problèmes à court terme, ça nous permet à nous d'avoir une vision* ».

Une responsable de la vie scolaire d'une commune nous explique : « *Les remontées que nous font les médiateurs ont permis d'identifier plus de problématiques qui se passaient dans la cour de récré et qui pouvaient s'exporter hors les murs, notamment sur des questions de violence* ».

La médiation à l'école permet une **identification fine des problématiques à traiter dans les politiques publiques ou dans l'action territoriale**. Les MAE, grâce à leur connaissance des difficultés rencontrées par les familles, peuvent mettre en lumière les problèmes concrets qui sont à la source de problématiques sociétales (concernant par exemple la parentalité ou la violence aux abords des établissements). Elles et ils transmettent ces informations à leurs partenaires institutionnel·les et parfois associatifs, qui peuvent ainsi mieux comprendre les dynamiques complexes dans lesquelles sont pris·es les habitant·es

En Guyane...

En Guyane, les MAE contribuent à l'efficacité des acteurs de la prévention en facilitant la compréhension mutuelle entre les acteurs publics et les enfants et familles.

En effet, parlant les langues des 2 parties et surtout connaissant les **codes de la culture** des communautés et ceux de la culture française. « *Nous, il y a des choses qu'on ne comprend pas* » affirme un adjudant. Avec les jeunes turbulents, il passe un « contrat moral à trois » en présence du médiateur. « *C'est un peu plus long en l'absence d'un médiateur à cause de la barrière de la langue* » explique-t-il.

Cependant, les MAE restent sollicité·es ponctuellement, **chacun menant ses propres actions**. Sur le harcèlement notamment, les intervenants sont multiples (gendarmerie, associations, ...)

35 Tous les résultats présentés ici sont ceux qui concernent les établissements dans lesquels la ou le MAE a 25 ans ou plus, ce qui est le cas des médiateurs et médiatrices de la présente étude.

36 Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 24.

37 En effet, chez les garçons de 6^e, le harcèlement baisse de 46%. Cette baisse est très forte concernant le cyber-harcèlement (90%) et assez forte concernant les violences verbales (baisse de 34% des moqueries notamment). Chez les filles de 5^e, on constate une diminution de 27% du harcèlement verbal. Notamment, la probabilité d'être mise à l'écarte diminue de 65%, et celle de se sentir humiliée de 42%. Idem, p. 25.

des QPV. « *Ce sont nos capteurs* » nous ont affirmé plusieurs partenaires. Cela leur permet de développer de nouvelles actions ou politiques publiques et de savoir précisément quelles populations cibler dans ces dernières. « *Ils nous font des remontées d'ambiance, nous transmettent des informations sur le comportement des ados, c'est très précieux* » insiste un chef de mission territorial.

2. Des conditions d'apprentissage et d'enseignement plus sereines

« Il y a un gros besoin de parler, je m'y attendais mais pas à une envie de leur part. (...) Mais on n'est pas là tout le temps, quand je reviens souvent j'ai des mots d'élèves qui veulent me parler de leurs problèmes. Et puis il y a des jours il y en a tellement que c'est extrêmement difficile de voir tout le monde. »

Une médiatrice à l'école.

D'après le rapport du LIEPP de 2015, 79% des écolier-es et 59% des collégien-nes déclarent aimer aller à l'école³⁸. En creux, cela signifie que le bien-être à l'école n'est pas une réalité pour 21% des écolier-es et 41% des collégien-nes. Les modes de communication violents entre élèves, les conflits et même le sentiment de ne pas être compris-e par les représentant-es de l'institution scolaire peuvent générer un **mal-être**, voire une réelle souffrance pour ces enfants³⁹.

Des personnes interrogées constatent aujourd'hui **un fort besoin d'expression des élèves**. Le **contexte sanitaire lié à la Covid 19**, en accentuant les problématiques sociales rencontrées par les enfants et en limitant leurs liens avec les autres, a contribué à faire grandir ce besoin, comme le souligne une enseignante d'Angoulême : « *On est dans un contexte sanitaire où les gamins ont besoin de souffler. Ce qu'on ne leur permet pas de faire parce qu'on est dans un rythme. C'est à ce moment-là qu'ils peuvent avoir besoin d'un espace de parole* ».

Ce besoin d'expression peut être ressenti également assez fortement par certain-es membres de l'Éducation nationale qui, en partie du fait des divers problèmes et tensions qui traversent l'établissement (violences physiques et verbales, conflits récurrents, élèves perturbateurs et perturbatrices...) peuvent éprouver un **mal-être dans leur travail**. Or, certain-es confient ne pas avoir d'espace au sein de l'Éducation nationale pour s'exprimer sur cette souffrance et pour prendre du recul sur les difficultés rencontrées au quotidien.

Les MAE aident chacun-e, adulte comme enfant, à gagner en sérénité dans sa vie scolaire ou professionnelle. Pour cela, elles et ils ont une approche à la fois individuelle, centrée sur la personne, et collective, axée sur les dynamiques relationnelles des problématiques qui leur sont confiées.

PRATIQUES

Les MAE prennent en considération les problèmes vécus par chaque personne qui vient les solliciter, en accueillant sa parole sans jugement. Ces professionnel-les de la relation s'appuient sur les

38 Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 9.

39 En effet, toujours selon le rapport du LIEPP, seul-es 37% des élèves affirment avoir une grande confiance dans leurs enseignant-es, 31% dans l'assistant-e social-e ou l'infirmier-e et 44% dans les CPE. Si ce taux est un peu plus élevé pour ces dernier-es, c'est toujours moins d'un-e collégien-ne sur deux.

émotions ressenties par cette dernière pour l'accompagner vers un mieux-être. Toutefois, leur approche n'est pas seulement individuelle : effectivement, les tensions qui traversent chacun-e sont souvent le fruit de dynamiques collectives complexes qui ont cours dans l'établissement. Par conséquent, les MAE peuvent aussi intervenir auprès de groupes pour démêler ou apaiser des tensions interpersonnelles.

2.1. La prise en considération des problèmes de chacun-e

« On peut lui confier tous nos problèmes ».

Une élève de 5^e, Drancy.

Selon le rapport du LIEPP de 2015, seulement 23% des collégien·nes pensent que leurs enseignant·es leur portent une forte attention. Ce taux monte à 34% en ce qui concerne les CPE, et 32% en ce qui concerne les assistant·es d'éducation⁴⁰. Dans notre étude, nous avons relevé que les MAE sont perçu·es, à l'inverse, comme des adultes portant une attention particulière aux élèves : 70% disent se sentir la plupart du temps ou tout le temps compris·es par ces professionnel·les⁴¹. Comme le souligne un élève de 6^e de Compiègne : « *Quand on lui parle, après il oublie pas ce qu'on lui a dit, il est différent des autres adultes* ».

70% des élèves se sentent compris·es par les MAE

En effet, les MAE sont considéré·es comme des interlocuteurs et des interlocutrices privilégié·es à qui se confier. Qu'il s'agisse de tensions vécues dans l'enceinte scolaire ou à l'extérieur, d'un mal-être récurrent ou ponctuel, les MAE **accueillent les élèves pour tout type de raison**, en respectant le rythme de la personne qui vient se confier. À la différence aux membres de la direction, aux assistant·es social·es et aux psychologues scolaires, leur porte est toujours ouverte, il n'est pas nécessaire de prendre rendez-vous, comme l'explique un assistant social⁴² : « *Il y a aussi des enfants qui viennent juste discuter quand ils ne sont pas bien, qu'ils ne trouvent pas trop de sens à l'école. Il y a un psy au sein de l'établissement mais qui n'est là que le lundi matin et le jeudi toute la journée. Mais souvent s'il est là c'est déjà des rencontres prédéfinies, ce n'est pas un accueil inconditionnel comme le médiateur (...). Les élèves se sentent en sécurité avec lui.* »

Les MAE peuvent prendre le temps qu'il faut pour **écouter l'élève et ainsi faire émerger sa parole**, dans le cadre d'une ou de plusieurs rencontres. Leur bureau est de ce fait souvent perçu comme un espace dédié à l'expression libre, où l'on peut se laisser aller à ses émotions sans crainte d'être jugé·e. En ce sens, une agent·e d'accueil d'un collège de Seine-Saint-Denis confie : « *Beaucoup d'élèves vont le voir dans son bureau, pleurent, se lâchent* ». Une élève de 3^e d'Angoulême décrit ainsi le bureau de sa MAE comme « *un lieu pour s'exprimer sans jugement* ». Une élève de 5^e de Drancy souligne elle l'écoute spécifique de son MAE lors d'une médiation de conflit : « *la CPE, elle réglait le problème mais elle ne nous écoutait pas. Lui il nous écoute et il nous aide à trouver une solution en nous posant des questions* ».

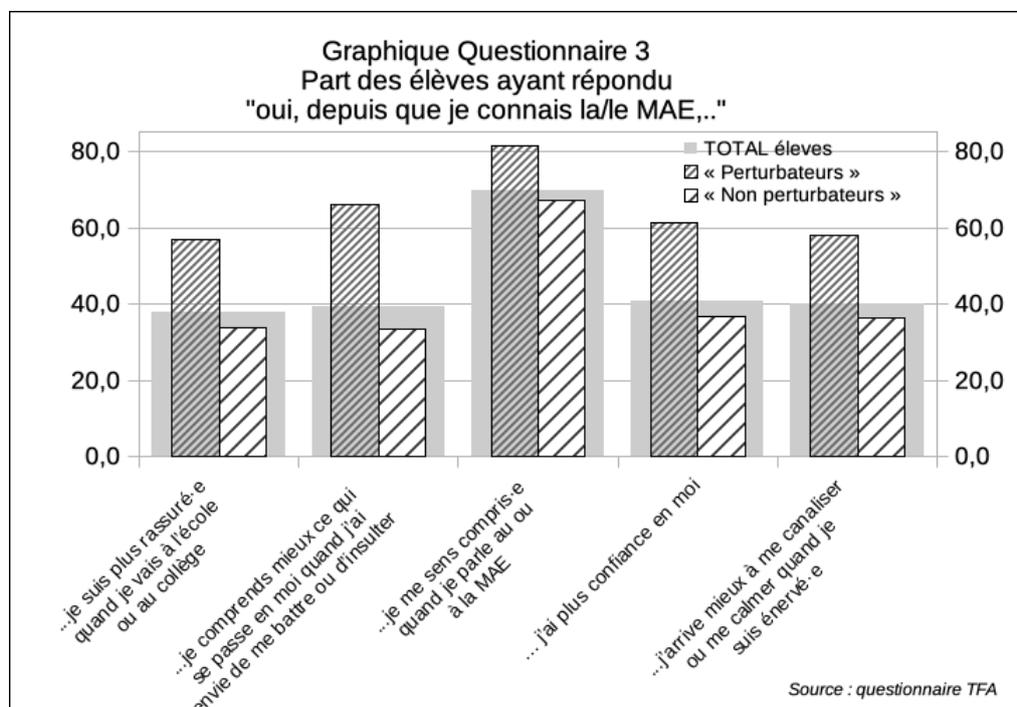
40 Ibidem.

41 Si l'on veut supprimer un possible « biais de désirabilité », et que l'on retire les élèves ayant répondu avec l'aide d'un·e MAE (qui pourrait troubler la question « est-ce que tu te sens compris quand tu lui parles »), ce taux reste quasiment équivalent à 67 %.

42 Il faut noter ici que dans certains collèges, les agent·es de prévention et de sécurité peuvent aussi offrir une forme d'accueil inconditionnel, et agir de concert avec les MAE dans l'écoute et la prise en charge des élèves en situation de mal-être.

Le bureau de la ou du MAE, c'est une porte à laquelle chacun-e peut venir frapper, une bulle dans laquelle se réfugier lorsque l'on se sent confus-e et où l'on sait qu'on sera accueilli-e avec **bienveillance**. Les MAE ont une oreille attentive pour tous et toutes et considèrent chacun-e dans sa singularité. Une élève de 5^e de Drancy décrit en ce sens l'attitude de son MAE : « *Même s'il ne connaît pas la personne, il lui parle comme à un ami* ».

Cette prévenance permet aux MAE de nouer avec les élèves une **relation de confiance**, car ces dernier-es ne se sentent pour la grande majorité pas jugé-es mais pris-es en compte dans leur individualité. En effet, 77% des élèves répondant-es ne se sentent jamais jugé-es quand elles ou ils parlent avec les MAE. Cette relation de confiance entre les MAE et les élèves est précieuse et privilégiée, en particulier pour les enfants ayant des problèmes de comportement, qui peuvent avoir du mal à faire confiance aux adultes. Effectivement, ces élèves sont plus nombreuses et nombreux que les autres à se sentir compris-es par les MAE (81%, 14 points de plus, voir Graphique Questionnaire 3 supra). En outre, un peu moins d'un-e sur deux se sentent même compris-e à chacune de ses interactions avec la ou le MAE⁴³.



Pour finir, les bureaux des MAE sont aussi des espaces d'écoute pour les membres de l'Éducation nationale (enseignant-es, CPE...) qui ont besoin de se confier sur les difficultés rencontrées dans leur travail, comme l'explique une directrice d'école : « *L'année dernière en fin d'année, trois gamins explosaient. Elle [la MAE] jouait beaucoup ce rôle-là, d'être à notre écoute, de nos difficultés ; et d'être dans l'empathie aussi finalement. (...) Elle nous permet à nous aussi de faire connaître nos difficultés, voire notre mal-être, face à une situation, une famille.* »

43 Cependant, elles et ils sont aussi 24% à se sentir souvent ou tout le temps jugé-es par les MAE, soit 12 points de plus que les autres. On retrouve ce paradoxe chez les élèves qui ont été aidé-es par les MAE en raison d'un mal être à l'école et/ou de harcèlement. Si elles et ils sont plus nombreuses et nombreux à se sentir fréquemment compris-es (80%, soit 11 points de plus), ce sont aussi celles et ceux qui se sentent le plus souvent jugé-es par ces professionnel-les, bien que le taux reste peu élevé (28%, soit 16 points de plus).

2.2. Les émotions comme point de départ de l'intervention

« On voit des élèves ensemble en entretien. Elle pose un regard différent sur eux, mais qui rejoint le mien. Elle part de l'émotion de l'élève, alors que moi je ne pars pas de là. Elle lui demande : "comment tu te sens-là ? Qu'est-ce que tu ressens comme émotion ?". J'ai découvert ça cette année. (...) Elle a une façon d'amener les choses très douce, une facilité de communication, d'échange. »

Un CPE, Angoulême.

Lorsque les MAE interviennent auprès d'un·e élève, que ce soit dans le cadre d'une gestion de conflit, d'une confession spontanée d'un·e enfant ou d'un problème de comportement, elles et ils commencent souvent par **questionner la personne sur ce qu'elle ressent**. Comme l'a pointé une MAE d'Angoulême lors d'un entretien, leur rôle est de « *replacer l'élève dans son rôle d'enfant* ». C'est-à-dire de prendre en considération son environnement familial, son monde intérieur, ses ressentis et ses questionnements propres qui influencent sa façon d'entrer en relation avec les autres et avec l'institution scolaire. Son intériorité et ses émotions sont donc le point de départ du cheminement dans lequel les MAE vont accompagner les élèves, quelle que soit la problématique en jeu (comportement, implication scolaire, conflit, etc.).

Cette pratique spécifique aux MAE est notamment visible quand elles et ils s'inscrivent en complémentarité de l'Éducation nationale dans le traitement d'un fait majeur (violence physique, harcèlement...). Dans ces cas-là, le rôle des MAE peut être, à la demande des parties ou d'un·e membre du personnel scolaire (CPE, principaux...), **d'accompagner la mise en place de mesures permettant le rétablissement du dialogue et/ou la compréhension et l'appréhension de la sanction**. Les cas d'agressions illustrent bien la particularité de la médiation : la sanction et la responsabilisation des agresseurs et agresseuses relèvent de l'autorité institutionnelle, alors que la prise en charge des impacts du fait relève souvent des MAE. En complémentarité avec l'Éducation nationale qui se concentre avant tout sur l'acte en lui-même, les MAE vont porter leur attention sur **le ressenti de la victime** avant de questionner la responsabilité de l'agresseur ou de l'agresseuse. Les émotions de chacun·e vont être le point de départ à partir duquel va être rebâtie, ou pas, la relation qui liait les protagonistes. Étant donné que les MAE font preuve de neutralité et d'impartialité, elles et ils ne cherchent pas à ce que la personne qui a commis l'acte se sente responsable de l'acte en soi mais qu'elle prenne conscience de sa responsabilité sur les dommages, émotionnels et autres, causés à la personne victime. Les MAE partent ainsi du préjudice causé à la victime, de l'impact de l'acte lui-même, pour construire leur intervention. Leur objectif premier est le bien être de chacun·e, quel que soit le chemin emprunté pour y parvenir.

Le témoignage de la mère d'un élève de 6^e victime d'agression à Angoulême

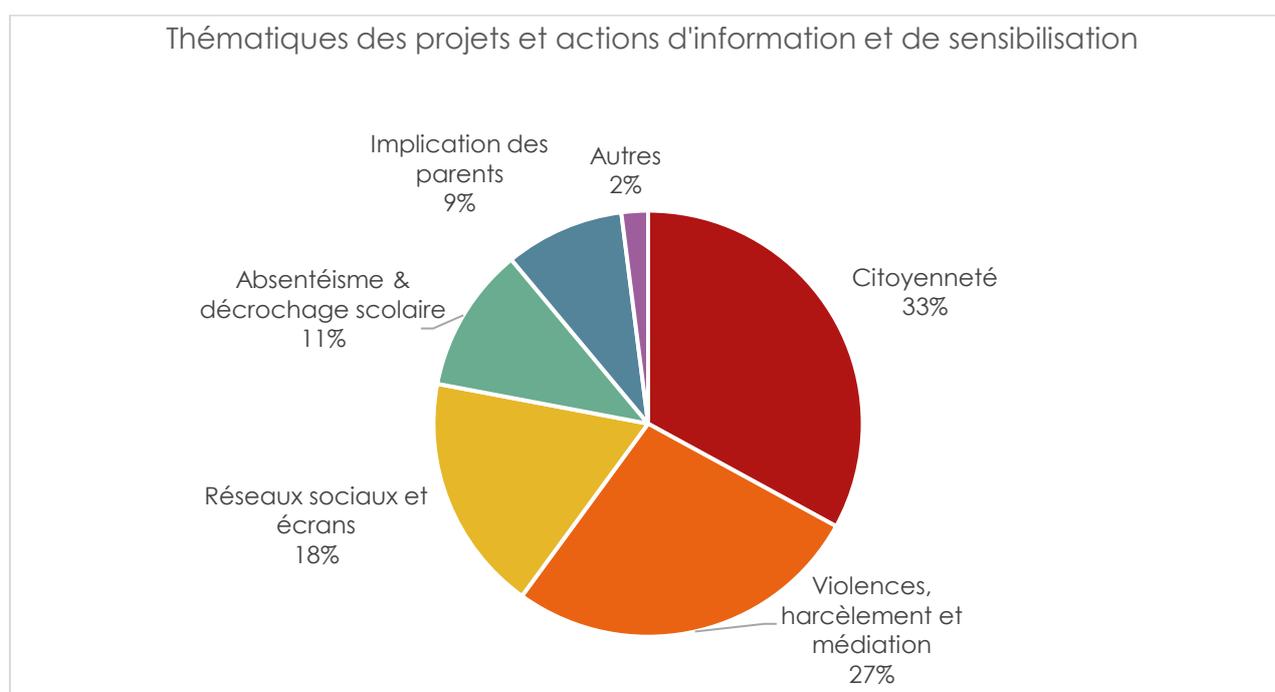
« Un garçon a racketté notre fils en lui montrant un cutter en 6e, il l'a menacé. Suite à ça, il avait peur de sortir. On en a parlé au collège, ils n'étaient pas étonnés que ce garçon ait fait ça, il a été viré, et rien d'autre n'a été mis en place ! Ils nous ont juste dit d'être vigilants car les parents du garçon n'étaient pas contents que leur enfant ait été viré. Donc le collège n'a pas vraiment arrangé les choses. Quand on est sorti de la réunion avec le collège, la médiatrice nous a rattrapé·es et nous a donné son numéro de téléphone, nous a proposé son aide. Elle est venue à la maison pour parler à notre fils, elle l'a écouté, et elle lui a proposé de faire une médiation avec l'autre garçon. Mon fils n'a pas voulu le rencontrer, faire une médiation avec lui. Alors elle a pris l'autre garçon dans son bureau, lui a parlé et ça s'est arrêté. Depuis, ils s'ignorent. »

2.3. L'approche collective des problématiques vécues

« Quand je vais dans les classes pour les débats philosophiques, à chaque fois les professeurs en redemandent. (...) Des fois ils vont me dire « ah mais moi je n'ai rien préparé ! » Je leur dis « C'est pas grave, moi j'ai préparé quelque chose, je te le montre, ou si tu as un sujet, s'il s'est passé quelque chose dans la classe et que tu veux qu'on en reparle, de façon différente avec un avis extérieur, tu me dis le thème, je le prépare et je le fais » ».

Une médiatrice à l'école.

Les MAE ne se limitent pas à une approche individuelle des problèmes vécus dans l'établissement mais interviennent également par le biais d'une approche collective. Les espaces d'expression et d'écoute qu'elles et ils créent ne sont pas cantonnés aux murs de leurs bureaux et à leurs seules oreilles. Effectivement, les MAE peuvent animer des **ateliers d'information et de sensibilisation sur des thématiques diverses**, dans les classes ou lors des pauses méridiennes⁴⁴. En moyenne, un-e MAE passe 12 heures par mois à animer de tels ateliers. À noter que le nombre d'ateliers animés par mois par un-e MAE est très variable d'un site à l'autre : elle ou il peut être très sollicité-e par la direction de l'établissement pour en mettre en place, ou à l'inverse pas du tout.



44 De tels ateliers peuvent aussi être destinés, bien que dans une proportion moindre, aux parents d'élèves et aux partenaires des MAE (Éducation nationale ou autres).

Comme le montre le graphique ci-dessus, les thématiques traitées sont variées. Le thème le plus abordé est le vivre ensemble (20%), suivi de la communication non violente (14%) et de la médiation sociale (12%). 7% des ateliers concernent la problématique du harcèlement scolaire. La variété de ces thématiques est en partie le fruit du fait que selon les établissements, les problématiques vécues ne sont pas les mêmes. La direction ou la vie scolaire peut ainsi demander à la ou au MAE d'intervenir sur des sujets précis, en fonction des besoins (par exemple les réseaux sociaux, ou la rumeur, qui sont classés dans ce graphique dans la catégorie « Autres »).

En Guyane, le personnel éducatif et les MAE ont souvent pointé le besoin qu'ont les élèves de s'exprimer. Un MAE a d'ailleurs mis en place un **groupe de parole** ouvert. 8 à 10 élèves y viennent pour parler librement de ce qui les préoccupe. Le groupe ne désemplit pas. Selon le principal, « *C'est important. Il y a peu d'espace d'expression dans l'école* ». A Villepinte, des groupes de parole ont également été mis en place par la MAE au sein du collège, notamment autour des questions de santé sexuelle. Ces temps d'échange ont trouvé un grand écho auprès des adolescentes de l'établissement, qui ont pu aborder dans ce cadre sécurisé de nombreuses problématiques.

Il arrive que ce soit **les enseignant-es qui fassent appel aux MAE** lorsque qu'elles ou ils constatent un problème au sein de leur classe : un·e élève exclu·e par le groupe, des conflits récurrents... Cela permet aux MAE d'aborder le problème subtilement en proposant aux élèves d'échanger sur une thématique collective (l'ambiance dans la classe, les discriminations...) sans pointer du doigt les protagonistes concerné-es. En ce sens, un CPE d'Angoulême témoigne : « *Nous sommes intervenu-es avec la MAE dans des classes de 6e, 5e et 4e quand il y avait une situation de harcèlement, alerté-es par l'élève ou par des camarades. Dans ces cas-là, ce qui est abordé c'est le climat dans la classe, on ne dit pas que ça concerne un ou une élève en particulier, les autres élèves ne comprennent pas que ça concerne une personne en particulier. L'élève ça le rassure un peu : son mal être pris en main. Ça libère la parole sur le comportement de certains meneurs qui étaient plus ou moins désignés et qui ne ressentent pas qu'ils étaient meneurs. Ça fait du bien à tout le monde.* »

Toutes ces interventions collectives donnent la possibilité aux élèves d'échanger et d'apprendre à s'écouter dans un cadre tenu par un tiers neutre. Elles sont aussi l'occasion pour les MAE de se rendre visibles et d'être **plus facilement repérables par les élèves**.

IMPACTS

Du fait de leur écoute inconditionnelle, de leur attention aux émotions de chacun·e et de leur approche collective des problématiques existantes, les MAE aident les élèves à gagner en sérénité, créent de la cohésion de groupe dans les classes et participent au mieux-être des équipes éducatives.

En Guyane...

Les MAE étant facilement accessibles et à l'écoute offrent aux élèves un espace d'expression. De nombreux MAE ont témoigné du besoin des enfants d'être écouté·e.

En Guyane, cet espace d'**expression** est d'autant plus important pour les élèves qui ne maîtrisent pas le français. C'est notamment le cas dans la région de Saint-Laurent du Maroni. Les élèves sont parfois l'objet de moquerie de la part de leurs camarades et se murent dans le silence. La ou le MAE va les mettre en confiance et libérer la parole, que ce soit dans l'écoute individuelle ou via des groupes de parole.

2.4. Des élèves davantage serein-es

« Parler, se sentir mieux, enlever un poids de nous-même. »

Une élève de 3^e, Drancy.

Globalement, la présence et l'écoute des MAE apportent de la sérénité aux élèves. En témoigne les réponses au questionnaire des membres des équipes éducatives, dont 78% constatent que quand la ou le MAE est là, les élèves sont davantage **apaisé-es**.

Par ailleurs, 76% des élèves qui étaient stressé-es en allant à l'école ou au collège se disent davantage **rassuré-es** depuis qu'elles ou ils connaissent leur MAE. La mère d'un élève victime d'une agression au collège, à Angoulême, témoigne de cette évolution : « *Mon fils se sent mieux, il est toujours réservé mais il est beaucoup mieux, plus détendu.* »

76% des élèves stressé-es se disent rassuré-es en allant à l'école

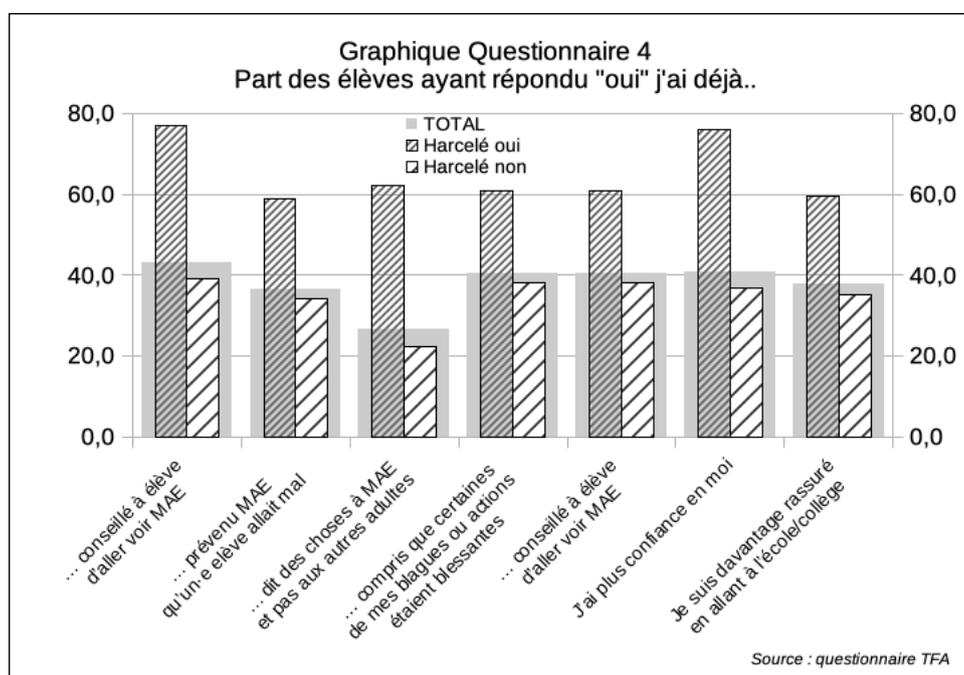
La sérénité des élèves découle aussi plus généralement du fait que leur **parole se libère**. Elles et ils ont un endroit pour déposer ce qui leur pèse, pour s'exprimer et se sentir entendu-es. La neutralité des MAE et leur absence de pouvoir de sanction a été souligné par la plupart des élèves rencontrés. Cette posture spécifique donne la possibilité à certain-es élèves de se livrer sans filtre : 27% des élèves répondant-es affirment dire des choses aux MAE qu'elles et ils ne disent pas aux autres adultes, et 8% indiquent avoir déjà failli le faire. En ce sens, une élève de 5^e de Seine-Saint-Denis témoigne : « *Je suis libre de m'exprimer ici. Alors que dehors, je ne m'exprime pas trop* ». Des élèves de 3^e d'Angoulême décrivent également leur MAE comme une personne spéciale à qui il est simple de se confier : « *On dit des choses qu'on ne peut pas dire à l'école. (...) Elle peut nous comprendre. Il y en a qui attendent le vendredi pour aller lui parler. Des fois on a des blocages, avec elle on se vide, c'est naturel.* »

Ces deux indicateurs (relatif au stress des élèves et à leur capacité à se livrer davantage aux MAE qu'aux autres adultes) sont plus élevés de respectivement 14 et 18 points de pourcentage pour les élèves qui ont suivi la formation de médiation par les pairs⁴⁵. Si l'échantillon de répondant-es à ce questionnaire est limité, cette différence dessine cependant la tendance accrue pour ces élèves.

On peut aussi noter que 48% des élèves ayant des problèmes de comportement déclarent dire des choses aux MAE qu'elles et ils ne disent pas aux autres adultes, soit 26 points de plus que les autres élèves (Graphique Questionnaire 1 supra). Cela témoigne de la relation de confiance spécifique créée avec ces professionnel-les, qui semble permettre de libérer une parole qui peine pour presque la moitié des répondant-es à émerger dans un autre cadre.

⁴⁵ 89% des élèves qui ont suivi la formation médiation par les pairs et qui étaient stressé-es en allant à l'école ou au collège se disent davantage rassuré-es depuis qu'elles ou ils connaissent la ou le MAE ; et 44% affirment dire des choses aux MAE qu'elles et ils ne disent pas aux autres adultes.

Cependant, **l'impact le plus fort est pour les enfants qui ont subi une agression, du harcèlement dans ou aux abords de l'établissement, ainsi que celles et ceux qui ne sentent pas bien à l'école** (Graphique Questionnaire 4). Parmi les élèves qui se disent stressée-es par le fait d'aller à l'école ou au collège, 90% déclarent être davantage rassuré-es depuis qu'elles ou ils connaissent leur MAE, soit 17 points de



plus que les autres. Ce sentiment d'apaisement peut en partie être lié pour certain-es au fait de se savoir entendu-es. En effet, 62% des élèves répondant-es, soit plus d'un-e sur deux, affirment dire des choses aux MAE qu'elles et ils ne disent pas aux autres adultes, soit 40 points de plus que les autres élèves. Cela témoigne d'un réel besoin d'expression et de considération. Les bureaux des MAE apparaissent dans les témoignages que nous avons récoltés comme des cocons reconfortants au cœur d'un environnement qui peut être vécu comme hostile. Une élève de 5^e de Drancy confie d'ailleurs : « *On [elle et son amie] a même fait semblant d'avoir des disputes pour venir ici* ».

Ces résultats corroborent également ceux de l'étude du LIEPP de 2015, selon lesquels le bien-être psychologique des élèves les plus vulnérables aux violences (les garçons de 6e et les filles de 5e) augmente de 13% avec la présence d'un-e MAE, en corrélation avec la baisse de leur sentiment d'être harcelé-e. (p. 93).

Pour finir, les MAE ont joué un grand rôle dans l'apaisement de l'anxiété des enfants due à la crise sanitaire liée à la Covid 19. En leur offrant un espace de parole et en assurant une présence, un repère bienveillant dans cette période tumultueuse, elles et ils ont pu répondre aux besoins d'expression des craintes et des incompréhensions de chacun-e.

2.5. De la cohésion de groupe

« L'année dernière il y a eu un problème dans notre classe : un élève a essayé de taper le prof, qui l'a taclé pour le calmer, au sol. L'élève était moqué par d'autres parce qu'il est très petit, il avait beaucoup accumulé, il était très nerveux. (...) La médiatrice est venue dans la classe, on a parlé du harcèlement, on a vu des vidéos de parents de gens harcelés. On a essayé de se mettre à la place de X [l'élève moqué]. A partir de ce jour-là il y a eu moins de moqueries. »

Une élève de 3e, Angoulême.

Si leurs bureaux sont des lieux d'expression par excellence, les MAE permettent aussi à la parole de circuler plus facilement au sein des classes et des groupes lors de leurs interventions. Les MAE participent ainsi à la création d'une véritable cohésion de groupe dans les classes dans lesquelles

L'exemple du développement d'une cohésion de groupe dans une classe de 6^e SEGPA

La professeure principale de la classe des 6^e SEGPA a fait appel au MAE pour qu'il intervienne en classe afin de faire travailler les élèves sur les compétences psychosociales et le vivre-ensemble. En effet, elle constatait beaucoup de jugements et de conflits au sein de cette classe, et très peu d'écoute entre les élèves. L'objectif de l'intervention du MAE était de créer un vrai groupe de classe avec une réelle reconnaissance de la place de chacun-e. Le projet a été cocréé par l'enseignante et le MAE (déroulé, contenu et fréquence des interventions). Il a été convenu que le MAE interviendrait plusieurs fois avec des intervalles de quinze jours entre chaque intervention, afin de garder du temps pour faire le bilan de la session et d'ajuster au mieux la suivante.

L'année suivante, la professeur-e principale de 5^e SEGPA a souhaité faire revenir le MAE pour poursuivre le travail. Elle nous raconte : « *Au début de l'intervention, un élève a tout de suite souhaité prendre la parole. Il a spontanément, alors c'était vraiment assez étonnant, fait le listing de l'évolution de la classe depuis l'année dernière. (...) Il a vraiment fait le bilan pour montrer que oui, effectivement, ça avait un impact et que ça avait évolué positivement. Il a dit "Je trouve que la classe est beaucoup plus calme, on est moins énervé-es, on fait moins d'histoires et puis on s'entend mieux avec les filles". Moi qui les avait déjà une heure par semaine quand ils étaient en 6^e, j'ai constaté la différence, le climat est plus serein dans la classe. Avant, quand on leur demandait de faire des groupes, spontanément on avait un côté filles et un côté garçons. J'ai vu l'évolution : aujourd'hui par exemple, ils ont constitué des groupes mixtes à leur initiative, pour la cuisine. Ce sont les garçons spontanément qui ont choisi des filles pour leur calme, leur cadrage. Alors qu'avant quand ils devaient faire des groupes mixtes c'était les filles qui choisissaient les garçons, pas le contraire. (...) Je pense qu'ils étaient vraiment dans certains stéréotypes où "on ne choisit pas une fille". Donc ça bouleverse le fonctionnement de cette classe.* »

elles et ils interviennent. Suite à leurs interventions, le climat en classe est davantage serein, les élèves davantage **bienveillant-es** les un-es envers les autres. Les trois quarts des enseignant-es répondant-es constatent qu'il y a davantage **d'entraide** entre les élèves depuis que la ou le MAE est intervenu-e dans leur classe, et 63% remarquent qu'il y a **moins de moqueries** entre les élèves. Il apparaît donc que le recours à la moquerie reste davantage ancré chez les élèves⁴⁶.

En tout état de cause, grâce aux interventions des MAE, chacun-e peut trouver plus aisément sa place dans le groupe. Ces professionnel·les préviennent donc l'exclusion et la marginalisation des élèves susceptibles d'être victimes de harcèlement.

2.6. Un mieux-être de l'équipe éducative

« Il y a moins de bagarres par rapport à avant, moins de conflits, moins de conseils de discipline : un seul depuis le début de l'année, l'année précédente il y en avait déjà plusieurs à cette période. Or ça fatigue tout le monde les conseils de discipline : les élèves, le personnel, les élus. C'est le personnel qui les prépare (profs, secrétaire de direction, principal...). Tous ceux qui côtoient l'élève sont sollicités, même à l'extérieur (parents d'élèves, agents territoriaux...) Et c'est toujours après les cours ! La MAE a donc un impact indirect sur le bien-être (...) du personnel. »

⁴⁶ Toutefois, il ne semble pas toujours évident pour les enseignant-es de jauger le climat scolaire dans leur classe à travers ces deux items car pour ces deux questions, il y a eu 30% de répondant-es qui ont sélectionné la réponse « sans opinion ».

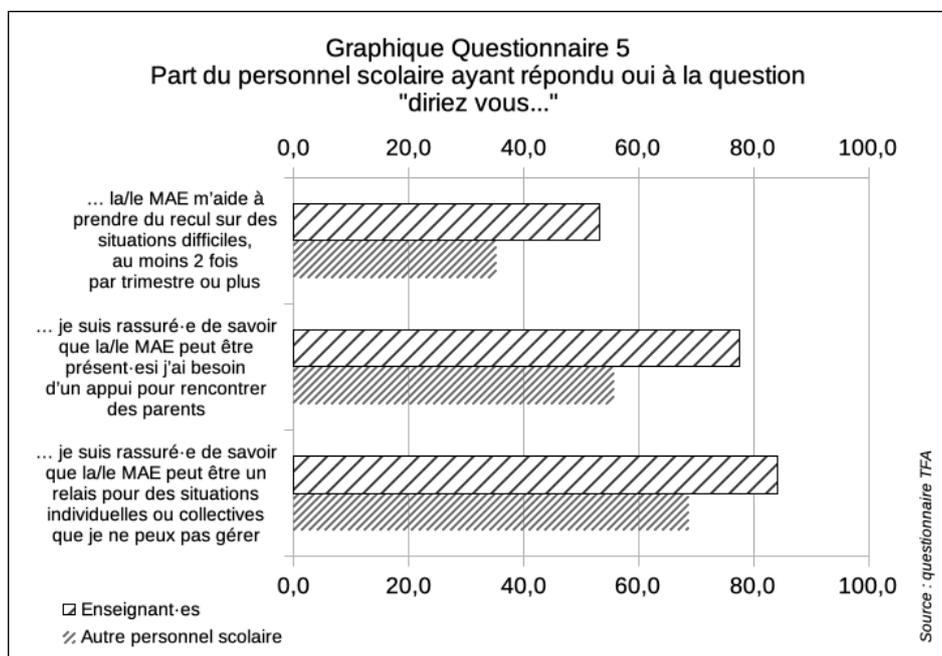
Un membre de l'équipe pédagogique d'un collège, Villepinte.

L'action des MAE a un impact sur les conditions de travail des membres de l'Éducation nationale. Elle contribue à les rendre plus agréables. 82% des membres de l'Éducation nationale ayant renseigné un questionnaire indiquent ainsi que la présence d'un-e MAE contribue vraiment à leur **bien-être au travail**. En ce sens, une agente d'accueil d'un collège témoigne : « Ça m'a apaisé au niveau de mon travail, avant fallait les voir les parents d'élèves, au téléphone, défiler à la grille, limite pour taper des surveillants pour des bagarres d'enfants. Depuis septembre : rien. Même pas un parent qui est venu voir un surveillant, pour l'agresser. Les personnes de l'administration sont plus zen. C'est bien de venir travailler tranquille. On est bien ».

Pour les enseignant-es, la proportion de répondant-es affirmant que la présence d'un-e MAE contribue vraiment à leur bien-être au travail s'élève même à 86%. Cet indicateur peut être mis en corrélation avec les résultats de l'étude du LIEPP de 2015 sur l'assiduité des enseignant-es. Cette dernière révèle qu'en présence d'un-e MAE, la proportion de collèges dans lesquels les principaux ou les CPE mentionnent qu'au moins un-e professeur-e est absent-e par jour diminue d'environ 34%⁴⁷.

Une contribution au bien-être au travail pour 86% des enseignant-es interrogé-es

Ce bien-être découle notamment d'un **sentiment de soulagement**, qui est lié au fait que les MAE les délestent de certaines tâches à réaliser et d'une forme de charge mentale, car elles et ils sont rassuré-es de savoir que les problèmes rencontrés par leurs élèves sont correctement suivis et traités, comme le souligne un enseignant d'Angoulême : « C'est hyper rassurant pour nous, de savoir que quelqu'un peut gérer ces cas en mode à côté, qui sont chronophages ». Ainsi, 89% des enseignants et 76% des autres membres des équipes éducatives se disent rassuré-es de savoir que les MAE peuvent



47 Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 33.

être un relais dans le cadre de la gestion des situations collectives ou individuelles qu'elles et ils ne peuvent pas gérer.

En outre, les interactions avec les parents d'élèves sont aussi une source potentielle de stress. 81% des enseignant-es et 64% des non enseignant-es répondant-es se disent également rassuré-es de savoir que les MAE peuvent être présent-es si elles ou ils ont besoin d'un appui pour rencontrer des parents d'élèves.

Ce bien-être résulte par ailleurs du fait que les MAE offrent un **espace de parole** dans lequel il est possible de s'exprimer librement et de réfléchir sereinement aux situations parfois complexes auxquelles leur profession les confronte. Une directrice d'école l'explique : « *Ça fait du bien. Ça permet de prendre du recul et de moins se donner personnellement dans une situation. De ne pas se laisser complètement envahir.* »

A ce sujet, 16% des enseignant-es répondantes déclarent que la ou la MAE les aide à prendre du recul sur des situations difficiles rencontrées dans le cadre de leur travail une fois par mois ou plus, 37% une à deux fois par trimestre et 23% une à deux fois par an. Parmi les autres membres des équipes éducatives, 26% indique que cette aide leur est apportée une fois par mois ou plus, 9% une à deux fois par trimestre et 16% une à deux fois par an. On peut relever qu'une plus grande proportion des enseignant-es sont épaulé-es par les MAE sur les situations complexes rencontrées dans leur travail, mais que les autres membres des équipes éducatives qui ont accès à cet espace de parole en bénéficient plus fréquemment.

En Guyane ...

Les établissements guyanais cumulent trois difficultés supplémentaires à celle rencontrées en France hexagonale.

Ils sont de **grande taille et surchargés**. Les collèges comptent en effet entre 1300 et 1900 élèves. Avec 30% de la population scolarisée en Guyane* et une population jeune en forte croissance, ils sont en sureffectif permanent avec un personnel insuffisant. Les écoles élémentaires ont moins de personnel que les collèges. A titre d'exemple, le directeur de l'école de Mont-Lucas gère seul, sans secrétariat, une école de 450 élèves.

70% des enfants scolarisés en Guyane* ont une langue maternelle **autre que le français** et 45% des élèves ne maîtrisent pas le français à leur entrée en 6^{ème}*. Ces chiffres laissent entrevoir les difficultés potentielles des apprentissages et les décalages culturels, *a fortiori* lorsque le corps enseignant vient de métropole.

Enfin, le **turn over du personnel éducatif** est particulièrement important avec des équipes enseignantes venant de métropole. L'ancienneté moyenne d'un enseignant-e est de 8 ans en Guyane, alors qu'il est de 15 ans en métropole*.

*Données issues du Rapport d'information du Sénat sur le système éducatif dans les académies ultramarines, Gérard Longuet, 10 décembre 2020.

3. Des équipes éducatives plus efficaces

« Grâce au médiateur, c'est un poids qui s'enlève. On est débordé-es. »

Un assistant d'éducation, Drancy.

Les établissements scolaires doivent faire face à des situations de **surcharge**. Ces dernières se traduisent très concrètement en Guyane par des établissements dont le nombre d'élèves est bien supérieur à la capacité d'accueil (cf. encadré ci-contre). Si cette difficulté n'a pas été observée en France hexagonale, les équipes éducatives sont en revanche de la même façon parasitées par les problèmes sociaux des enfants et de leurs familles. Elles doivent parfois répondre en urgence à des demandes qui dépassent leurs fonctions. Cet écueil a été perçu de façon assez généralisée mais on peut néanmoins souligner qu'il est particulièrement présent dans les établissements enquêtés qui ne font pas partie des Réseaux d'Éducation Prioritaire + (REP +) et qui ont par conséquent moins de personnel dédié à la prise en charge des problématiques non pédagogiques (tel qu'un·e agent·e de prévention et de sécurité à temps plein, un·e assistant·e sociale présent·e toutes les semaines...).

En outre, la **présence d'éléments perturbateurs au sein d'une classe** entrave fortement le travail des enseignant·es, qui peuvent se sentir totalement démunis·es. Or, au sein de l'Éducation Nationale, il y a peu de dispositifs dédiés à la prise en charge de ces élèves, ou bien ceux qui existent n'ont pas assez de places pour répondre à l'ampleur du problème (tels que les dispositifs relais⁴⁸).

Les MAE contribuent à pallier ces écueils et à rendre les équipes éducatives plus efficaces. Pour cela, ces professionnel·les travaillent quotidiennement de concert avec le personnel de l'Éducation nationale. Elles et ils lui apportent leur soutien et s'inscrivent en complémentarité de ce dernier, en mettant en œuvre des compétences spécifiques.

PRATIQUES

Les MAE aident les équipes éducatives à gagner en efficacité en prenant en charge les élèves ayant des problèmes de comportement et en articulant leurs actions au travail du personnel de l'Éducation Nationale.

3.1. La prise en charge des élèves ayant des problèmes de comportement

À la demande d'un·e enseignant·e, d'un·e membre de la direction ou de la vie scolaire, les MAE peuvent intervenir auprès des élèves ayant des problèmes de comportement. Cette intervention peut être directe. Par exemple, si le bon déroulement d'un cours est empêché par le comportement d'un·e élève, les MAE peuvent prendre à part l'élève et lui offrir un espace pour se calmer et retrouver la maîtrise de soi. En témoigne un enseignant de Drancy : « *Cela permet de soulager pour des choses qu'on ne maîtrise pas : par exemple avec un élève de 3e (...) Par moment il faisait des crises, souvent il parlait tout seul, parfois s'en prenait à d'autres élèves pour des broutilles, ou ne voulait pas rentrer dans la classe. Souvent le médiateur passait dans le couloir et c'est arrivé plusieurs fois qu'il me prenne cet élève, qu'il discute avec lui. Il n'aurait pas été là, je ne sais pas ce que j'aurais fait.* »

Les MAE peuvent également réaliser des suivis individualisés, en rencontrant plusieurs fois l'élève en question de façon régulière (une fois par semaine, une fois toutes les deux semaines, etc.). Durant ces rencontres, ces professionnel·les vont petit à petit établir un lien de confiance avec l'enfant et l'amener à réfléchir sur son comportement⁴⁹.

48 « Les dispositifs relais (classes, ateliers et internats) proposent un accueil temporaire adapté à des élèves en marginalisation scolaire et sociale afin de les préparer à la poursuite d'un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle tout en s'attachant à privilégier un objectif de socialisation et d'éducation à la citoyenneté », <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo8/MENE2105909C.htm>.

49 Voir infra Elèves, citoyen·nes de demain ; pratiques ; le suivi individuel

3.2. L'articulation avec le personnel de l'Éducation nationale

Les MAE soutiennent le personnel de l'Éducation nationale **en prenant en charge ce qui ne relève pas de la pédagogie**, en complémentarité avec d'autres professionnel·les. Il peut s'agir par exemple d'intervenir en urgence dans une classe en raison du comportement d'un·e élève comme évoqué précédemment, de recevoir dans son bureau un·e enfant dont l'attitude alerte un·e assistant·e d'éducation ou encore de suivre une démarche administrative en lien avec l'assistant·e social·e. Parfois, ce sont les élèves qui vont confier leurs soucis à un·e membre de la vie scolaire ou à un·e professeur·e. Ces dernier·es peuvent alors les orienter vers les MAE car elles ou ils n'ont pas le temps de s'en occuper et/ou que cela sort de leur champ de compétences. C'est ensuite aux MAE de traiter la situation si elle relève de leur champ d'action, ou de rediriger l'enfant si besoin vers les personnes appropriées (assistant·e social·e, infirmier·e scolaire, etc.). Les MAE vont aussi transmettre aux membres de l'Éducation nationale des informations sur l'environnement de vie des élèves (familial, culturel, etc.), qui sont nécessaires à une bonne compréhension de leurs situations individuelles. Ces professionnel·les assurent donc quasi-quotidiennement un **relais d'information** et constituent une **réelle interface** au carrefour des différentes professions au sein de l'institution scolaire.

Selon les établissements, les MAE sont associé·es ou pas aux **cellules de veille** qui regroupent principal·e, CPE, assistant·e social·e, infirmier·e, etc., pour échanger sur les élèves rencontrant des difficultés personnelles ou de comportement. Dans les établissements dans lesquels la direction préfère réserver la participation à ces cellules au personnel de l'Éducation nationale, la ou le MAE fait remonter l'information aux CPE.

De plus, durant la crise sanitaire liée à la Covid 19, les MAE ont fortement soutenu le personnel éducatif en rappelant les gestes barrières aux élèves (port du masque, lavage des mains, etc.) et ont ainsi tenu un rôle de premier plan dans la **prévention du risque Covid**.

IMPACTS

Les MAE apportent un renfort bienvenu au personnel de l'Éducation nationale. Elles et ils permettent également à toutes les personnes qui travaillent dans les écoles et les collèges de se recentrer sur leur cœur de métier. Enfin, la collaboration de ces dernières avec les MAE entraîne chez certaines un changement de posture vis-à-vis des élèves. Tout cela participe à l'augmentation de l'efficacité des équipes éducatives.

3.3. Un renfort bienvenu

« Ça décharge : les chamailleries on n'en pouvait plus, désormais c'est le médiateur qui gère. Maintenant les élèves vont directement vers lui quand il y a un problème, avant nous étions le réceptacle. »

Une assistante d'éducation, Drancy.

Les MAE apportent un réel renfort au sein des équipes éducatives. En effet, selon les résultats de l'enquête par questionnaires, si les MAE sont déjà globalement perçu·es comme des **personnels supplémentaires**, elles et ils sont surtout vu·es comme des personnels ayant des **compétences complémentaires** à celles des autres professionnel·les. Les enseignant·es, en particulier, ont souligné lors des entretiens leur manque de temps pour fournir un espace d'écoute aux élèves qui en ont besoin, comme le souligne ce professeur : *« le médiateur apaise les élèves qui ont besoin d'une écoute active, nous on n'a pas le temps pour qu'ils vident leur sac. On n'a pas le temps de leur donner toute l'attention dont ils ont besoin. Le prof parfois peut le faire mais pas à 100% avec les autres dans la classe. »*

Concrètement, ce renfort se traduit par un soutien sur des actions ou des projets collectifs en lien avec des besoins identifiés par les membres de l'Éducation nationale pour 78% des personnes interrogées. Il peut aussi résulter du fait que les MAE ne relèvent pas de l'Éducation nationale et qu'elles et ils sont par conséquent neutres. Ainsi, **leur parole peut donner du poids à celle des membres de l'institution scolaire** face aux élèves et parfois face à leurs parents, comme l'explique cette infirmière scolaire : « *Après le confinement, je suis intervenue avec la médiatrice auprès des 6^e pour évaluer comment ils avaient vécu cette période. Nous avons repéré un enfant avec un discours singulier sur la mort. Je connaissais la maman, je lui en ai parlé en mettant en avant le regard croisé avec la médiatrice* ». Un directeur d'école à Saint-Laurent du Maroni en témoigne également : « *Le médiateur, c'est comme une caisse de résonance. Quand j'appelle les parents, il améliore notre écoute. Il crédibilise notre travail car les parents lui font confiance* ».

La médiation à l'école apporte jusqu'à une forme de répit dans les écoles élémentaires les plus tendues. Un autre directeur d'école à Saint-Laurent du Maroni nous a ainsi confié : « *Le médiateur me libère l'esprit. J'ai 5 ou 6 élèves devant mon bureau en permanence. J'arrive avec*

l'appréhension : qu'est ce qui va me tomber sur la tête aujourd'hui ? ». En Guyane, les directeurs et directrices d'école élémentaires s'occupent seul-es d'école accueillant un très grand nombre d'enfants.

En Guyane...

La médiation à l'école permet de suppléer ponctuellement aux multiples difficultés rencontrées par les équipes éducatives. En complément des apports précédemment mentionnés, nous pouvons pointer des apports singuliers.

Dans les écoles élémentaires, la ou le MAE peut constituer un-e **adulte supplémentaire** dans des établissements qui souffrent de manque de personnel. « *Quand j'arrive à l'école, j'ai un afflux d'enfants qui m'arrivent dessus, dès que la médiatrice est là, elle peut les prendre en charge [...] C'est mon tampon !* »

La médiation à l'école va notamment constituer un **atout pour les professeur-es qui s'investissent fortement** dans leur métier. « *La médiatrice me sert à connaître les enfants en début d'année et à joindre les parents si besoin au cours de l'année* » témoigne une professeure de mathématique qui a à cœur de connaître l'ensemble de ses élèves. Enseignante en métropole dans une zone moins tendue, elle avait l'habitude d'être en lien direct avec les familles. Une autre parle de la médiatrice comme étant « *presque ma coéquipière* ».

Dans ces grands établissements, la ou le MAE va favoriser la circulation de l'information. Surtout, elle ou il apporte une réponse rapide dans un contexte où les équipes sont souvent débordées. « *Il y avait une jeune fille qui était harcelée sexuellement, j'ai fait un signalement par la voie administrative, mais parallèlement, j'ai demandé à la médiatrice de mettre en place un espace de parole* » témoigne une professeure de lettres modernes.

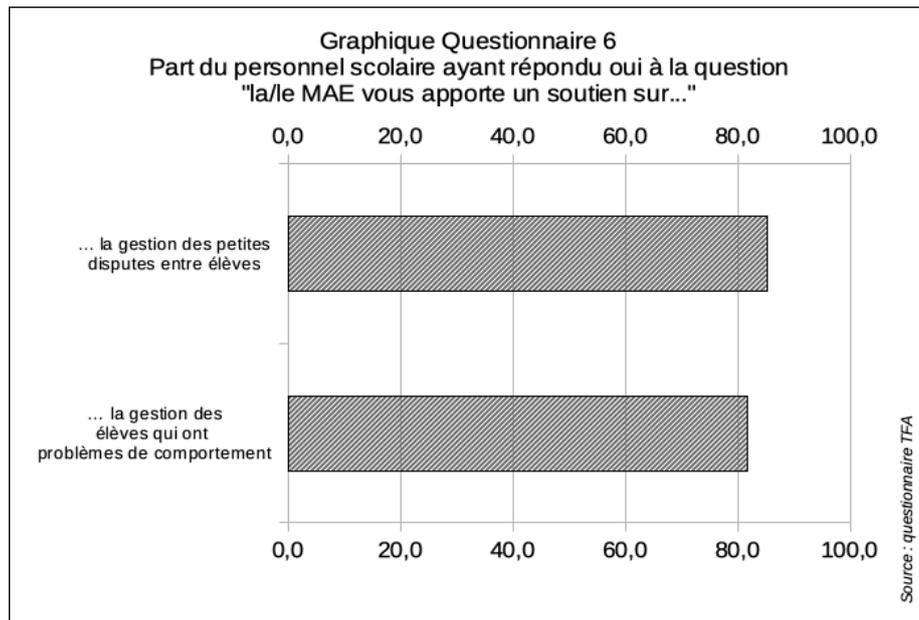
Enfin, les **différences culturelles** entrent les équipes pédagogiques venant notamment de métropole et les élèves sont importantes. Les MAE vont contribuer à une meilleure compréhension mutuelle.

3.4. Un recentrage du personnel de l'Éducation nationale sur son cœur de métier

Au sein des écoles et des collèges, l'intervention des MAE permet aux membres de l'Éducation nationale de se recentrer sur leur cœur de métier. Grâce à la médiation à l'école, les équipes sont **déchargées de la gestion des conflits**. 85% des personnes répondantes ont en ce sens déclaré que quand les MAE sont là, elles et ils les soutiennent dans la gestion des petites disputes et chamailleries entre élèves. Ils et elles peuvent se dédier pleinement à leurs missions, comme le souligne un assistant d'éducation de Drancy : « *Ça nous permet de nous concentrer sur la sécurité des élèves, nous on ne peut pas être focalisé-es sur la médiation.* »

82% d'entre elles ont également affirmé que les MAE les soutiennent dans la gestion des élèves qui ont des problèmes comportementaux. La gestion des conflits et des problèmes de comportement étant des activités récurrentes et chronophages dans le quotidien des enseignant-es comme des membres de la vie scolaire, leur soutien sur ces points est particulièrement bienvenu.

82% du personnel éducatif interrogé se sent soutenu dans la gestion des élèves qui ont des problèmes comportementaux



Le personnel scolaire peut aussi se recentrer sur le cœur de son activité car les MAE lui fournissent des **informations ciblées** sur l'écosystème dans lequel évoluent les élèves. Les enseignant-es et les CPE, en particulier, ne sont donc pas parasité-es par une myriade d'informations et peuvent accompagner les élèves en se concentrant sur l'essentiel, comme le pointe un enseignant d'Angoulême : « *C'est un intermédiaire entre les parents et le collègue, ça permet de filtrer, de ne laisser entrer que l'utile. Il n'y a pas de parasitage inutile qui accompagne les informations, on va tout le temps à l'essentiel, il n'y a pas de perte de temps.* »

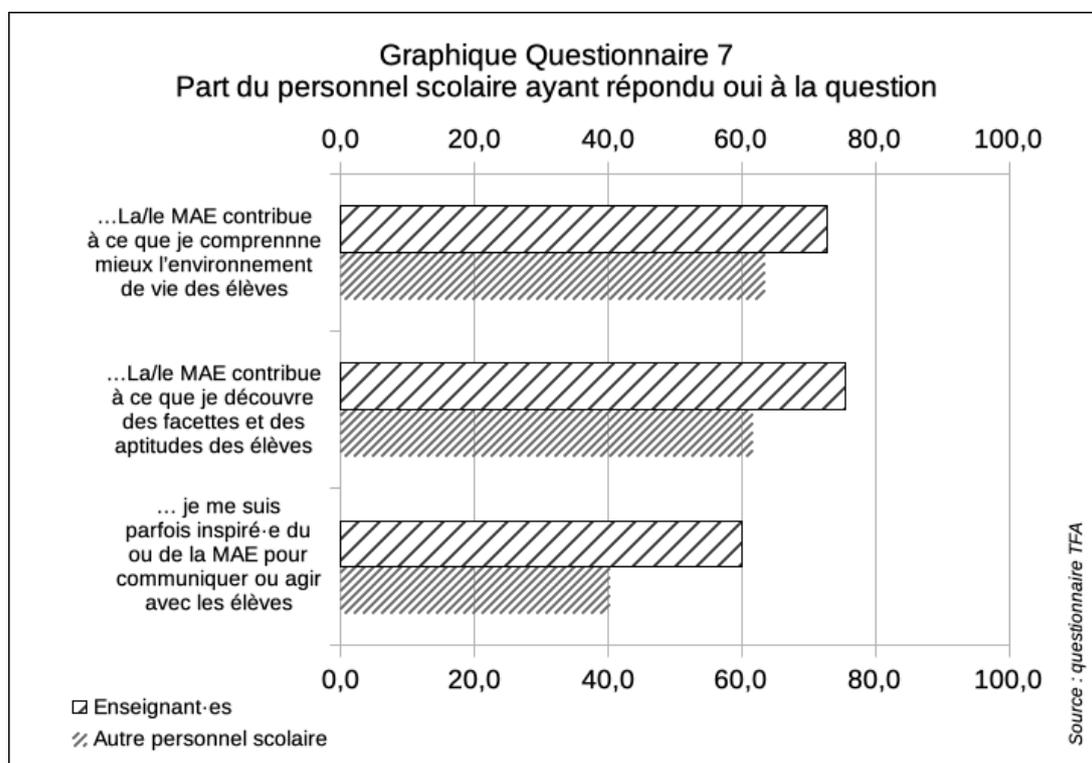
3.5. Un changement de posture vis-à-vis des élèves

« *Lorsque les MAE interviennent en classe et demandent aux enfants de prendre la parole, le rapport entre l'adulte et l'enfant est différent du rapport entre enseignant et élève. Un élève en difficulté va plus facilement prendre la parole avec un MAE. L'enseignant va ainsi découvrir l'élève sous un nouveau jour : il s'exprime, donne son point de vue et est même capable d'une analyse que l'enseignant ignorait.* »

Une médiatrice à l'école.

Les MAE influencent positivement la posture du personnel de l'Éducation nationale ou d'autres institutions (personnel de mairie durant les temps méridien, animateurs et animatrices des accueils de loisirs...) vis-à-vis des élèves.

Premièrement, grâce aux MAE, ces personnes **connaissent mieux les élèves**, car elles ont accès à davantage d'informations sur leurs situations familiales, sur leurs cultures, sur la vie du quartier ; et plus largement sur tous les éléments qui peuvent leur donner une vision globale de ces enfants. Ainsi, 68% des personnes interrogées reconnaissent que les MAE contribuent à ce qu'elles comprennent mieux l'environnement de vie des élèves. En ce sens, un assistant d'éducation d'Angoulême explique que « *la médiatrice fait le lien parce qu'elle les voit aussi en dehors du collège, moi pas du tout. Ça crée une continuité qui m'enrichit.* »



Deuxièmement, cela leur permet de **changer de regard**, de ne pas voir les élèves seulement à travers le prisme de leur parcours scolaire ou de leur comportement au sein de l'établissement ; et ainsi d'en avoir une vision davantage complète car plus complexe : 68% des personnes répondant-es indiquent d'ailleurs que les MAE contribuent à ce qu'elles découvrent des facettes et des aptitudes des élèves qu'elles ignoraient. A noter que ce résultat est majoré par les réponses des enseignant-es, dont 75% ont répondu positivement à cette question. Ce sont donc ces professionnel·les qui bénéficient le plus de ce changement de regard, notamment celles et ceux pour lesquelles la ou le MAE est intervenu-e dans leur classe à leur demande (16 points de plus que les autres).

Troisièmement, les MAE participent à **l'acculturation des membres des équipes éducatives aux pratiques de médiation**. En les voyant interagir avec les élèves, ces dernier-es découvrent de nouvelles façons de communiquer, de créer le lien, de poser un cadre. Selon les résultats de l'enquête par questionnaires, là encore ce sont les enseignant-es qui expérimentent le plus ces nouvelles manières de faire : 60% de celles et ceux qui ont se sont exprimées sur la question disent s'être parfois inspiré-e des manières de communiquer ou d'agir des MAE avec les élèves⁵⁰, contre 40% des non enseignant-es (on peut toutefois relever qu'un quart des personnes non enseignantes répondant-es ont sélectionné la réponse « sans opinion », contre seulement 14 % des enseignant-es). Un directeur d'école à Saint-

⁵⁰ Pour celles et ceux qui ont bénéficié d'une intervention dans leur classe à leur demande, ayant donc directement assisté à la mise en œuvre de ces méthodes de communication, ce taux s'élève même à 71%.

Laurent du Maroni en témoigne : « Avant, je réglais les conflits avec sévérité : « On ne se bat pas à l'école ». Maintenant, je prends le temps car je sais que ça va s'envenimer sinon. J'ai compris qu'il fallait aller plus loin, chercher à comprendre ».

3.6. Une ouverture des acteurs de l'Éducation nationale aux territoires en présence des MAE

L'école est le creuset de problématiques sociétales diverses et complexes. Aujourd'hui, le personnel scolaire est confronté à un enchevêtrement de problématiques, particulièrement dans les Quartiers Politiques de la Ville. Il est nécessaire de nouer des liens non seulement avec d'autres institutions mais aussi avec des structures qui ont une bonne connaissance du territoire. Des établissements scolaires commencent donc petit à petit à ouvrir leurs portes à d'autres types d'acteurs.

La venue d'un-e MAE est une première étape, qui peut ouvrir la porte à de nouveaux partenariats. La médiation à l'école contribue à ouvrir les établissements sur leur environnement en faisant le lien avec les familles, mais aussi avec les partenaires du territoire.

Elle permet aux équipes éducatives de **mieux comprendre les élèves en connaissant mieux le contexte** dans lequel elles et ils vivent. « On a une vision globale du quartier, c'est un vrai atout et on est plus *crédibilise* » avoue un directeur d'école de Bordeaux.

Les équipes éducatives connaissent souvent peu les acteurs du territoire où se trouve leur établissement. Comme nous l'avons dit précédemment, la médiation à l'école va faciliter **l'interconnaissance et l'entrée d'acteurs du territoire au sein de l'établissement**. Un principal de Seine-Saint-Denis est enthousiaste à cette idée : « Cela pourrait être une piste intéressante de se dire que l'école devient un lieu avec différents intervenants de différentes institutions et ces différents intervenants accompagnent l'élève. Aujourd'hui, la médiation à l'école est intéressante car ces intervenants sont plutôt à l'extérieur de l'établissement. On pourrait penser que ça aille sur une entrée à l'intérieur de l'établissement. Après, cela pose la question du concept d'Éducation nationale et de son universalité sur le territoire ».

Avec la médiation à l'école, **l'établissement** commence à devenir **un acteur du territoire**. Ainsi, à Bordeaux par exemple, après que des jeunes aient « tabassé » un adulte en dehors du périmètre scolaire, le principal du collège a donné son accord pour identifier des élèves et convoquer leurs familles au sein du collège. La réunion a été initiée par la MAE. Le collège a été le moyen de « capter » des adolescent-es qui échappaient aux structures d'accompagnement du quartier. L'école est la seule structure qui accueille l'ensemble des jeunes. Elle constitue à la fois un acteur majeur et spécifique pour une action concertée en direction des jeunes sur un quartier.

Cependant, l'ouverture de l'établissement **dépend avant tout de la ou du chef-fe d'établissement**. Il arrive que celle-ci ou celui-ci ne soit pas favorable à un dispositif de médiation à l'école qui a été souhaité par sa ou son prédécesseur-e. Dans d'autres collèges, ce sont les enseignant-es qui refusent l'intervention des MAE. Aux dires de délégué-es des Préfet-es, cela peut être « *récurrent* » sur certains territoires, mais ces territoires semblent minoritaires. Le rejet peut être lié à un rejet général des interventions extérieures dans les collèges ou à un manque d'information sur la médiation à l'école en amont ou lors de la mise en place du dispositif. Les enseignant-es peuvent considérer que les MAE empiètent sur leur travail en s'attribuant des missions éducatives qui leur reviennent. « *J'ai pris les filles, tu n'interviendras pas. C'est moi qui m'en occupe* ». Ainsi sont relatés les propos d'une enseignante à une MAE qui voulait intervenir sur un règlement de compte entre filles. Dans ces conditions, il devient très difficile pour la ou le MAE de travailler. L'ouverture aux territoires n'est pas à l'ordre du jour.

Par ailleurs, les membres de l'Éducation nationale se reconnaissent dans une identité et une culture de travail commune qu'il n'est pas aisé d'intégrer pour une personne extérieure. De plus, le personnel éducatif n'est pas stabilisé. Il y a dans les QPV une forte rotation de l'ensemble du personnel éducatif : enseignant-es, CPE, direction, etc. Ce turn-over important est dû en partie aux conditions de travail qui peuvent être très éprouvantes et suscitent des demandes de changement de postes. Il est aussi lié au fait que les primo-enseignant-es exercent souvent leurs premières années de professorat dans ces quartiers, avant de repartir. Par conséquent, elles et ils ne prennent pour la plupart pas le temps de s'investir sur place, de découvrir le maillage territorial et de monter des projets avec les structures locales. L'ouverture des établissements scolaires est réelle avec la médiation à l'école, mais conditionnée à leur présence.

4. Une relation des élèves à l'école fortifiée

La relation des élèves à leur scolarité est aujourd'hui mise à mal de deux façons. La première est l'**absentéisme** de certain-es, phénomène qui touche les écoles et les collèges enquêtés. Ce dernier résulte initialement en grande partie de la précarité des familles et de leur propre rapport à l'école, entre méfiance et désintérêt, particulièrement en Guyane. Alors que l'absentéisme était déjà important dans de nombreux collèges avant la pandémie de Covid 19, cette dernière a achevé d'abîmer le lien déjà fragile qui existait entre la communauté éducative et certain-es élèves.

La seconde est le **manque de continuité éducative entre l'école et le collège**. Le passage du CM2 à la 6^e peut être vécu comme une transition difficile par les enfants. Le changement d'environnement, la multiplication du nombre de professeur-es, la responsabilisation dans le fait de changer soi-même de salle de classe... Tout cela constitue pour beaucoup un véritable bouleversement. En outre, il n'y a pas toujours de lien entre l'école élémentaire et le collège dans lequel l'enfant va se rendre. Les professionnel-les de ces deux types d'établissements sont peu en lien et n'ont pas beaucoup d'occasion de se relayer des informations qui leur seraient pourtant précieuses pour accompagner au mieux les élèves tout au long de leur scolarité.

Les MAE contribuent à fortifier la relation des élèves à l'école, en se positionnant comme des tiers facilitateurs entre les enfants et l'institution scolaire, tout comme entre les établissements scolaires entre eux.

PRATIQUES

Les MAE contribuent à consolider le lien entre les élèves et l'école en effectuant des visites au domicile de celles et ceux avec qui l'institution scolaire peine à nouer ou maintenir le lien ; ainsi qu'en assurant une liaison entre les collèges et les écoles élémentaires.

4.1. Les passages et les appels à domicile

« Contrairement à l'assistant social, je peux aller directement chez les familles (...) simplement pour leur dire « votre enfant a été absent sur telle période, donc il faut absolument que vous veniez au collège pour justifier ses absences sinon il va y avoir un signalement à l'inspection. » C'est simplement pour leur rappeler plus ou moins « la loi » et généralement ça réveille certains parents qui viennent justifier les absences. »

Un médiateur à l'école, Seine-Saint-Denis.

Les MAE peuvent **se rendre au besoin au domicile des élèves**. A la demande de l'établissement, elles et ils peuvent aller frapper à la porte de familles dont les enfants ne se sont pas

présenté-es depuis longtemps à l'école ou au collège. Contrairement aux assistant·es social·es, ces professionnel·les peuvent faire preuve d'une grande réactivité et se rendre le jour même chez l'enfant pour lequel on les a sollicité·es. Les passages à domicile, appelés aussi généralement visite à domicile, peuvent par ailleurs avoir un autre objet que l'absentéisme : par exemple, la signature de documents ou l'apport des devoirs durant les confinements liés à la crise sanitaire.

Durant les confinements, les MAE ont également pu, en complémentarité des équipes de vie scolaire, **appeler régulièrement** les familles pour faire remonter leurs besoins et leurs incompréhensions aux enseignant·es, comme l'explique une MAE : « *On faisait les entretiens téléphoniques avec les parents, quand il y avait des problèmes liés au matériel (...) Je parlais avec les profs quand les élèves ne comprenaient pas les cours. Certaines familles étaient très isolées : elles ne savaient pas quoi faire pour aider leurs enfants, j'écoutais leurs problématiques de tous les jours.* »

En Guyane...

Les visites à domicile sont parfois complexes, voire impossible dans certains quartiers de Saint-Laurent du Maroni.

D'une part, les **adresses** fournies par les parents à l'établissement ne sont pas toujours les bonnes. Il peut s'agir de simples boîtes aux lettres, louées ou achetées, car les parents habitent dans un habitat informel, voire même au Surinam pour Saint-Laurent du Maroni. Parfois, l'enfant est confié·e à un tiers car les parents ne sont pas présents.

Certains quartiers informels, à savoir construits sans autorisation, dans lesquels vivent les parents peuvent s'avérer **difficiles**, voire dangereux. En outre, il est difficile d'y retrouver une habitation. Une MAE de Saint-Laurent du Maroni nous rapporte qu'elle n'y ait jamais allée et qu'en tant que femme, elle n'irait pas seule.

4.2. La liaison entre l'école élémentaire et le collège

« *Le lien entre l'école et le collège est un vrai « plus ». Les élèves passent d'un milieu sécurisé et connu à une école où ils vont changer de classes, devenir les plus petits. Le MAE prépare les élèves, leur explique les règles. Il voit leur évolution et peut les accompagner au collège.* »

Un membre de l'IEN, Cayenne.

Les MAE contribuent souvent à la liaison entre le collège et les écoles élémentaires qui lui sont rattachées, notamment en l'absence de coordinateur REP+. Elles et ils **présentent le collège** aux futur·es 6^e dans les écoles et transmettent des informations à leurs familles. Les MAE vont aussi pouvoir donner aux professionnel·les des écoles élémentaires, personnel périscolaire compris, des **éléments de compréhension** sur les problématiques rencontrées au collège ; et inversement, comme en témoigne une institutrice de Compiègne : « *Le médiateur nous prévient des jeux dangereux qui ont cours au collège et qui peuvent arriver à l'école, comme 1, 2, 3 soleil version Squid Game.* »

Parfois, les MAE organisent des **temps d'échanges ou des projets** avec les enseignant·es et/ou le personnel de direction de ces deux types d'établissements. Cela leur permet de se rencontrer, ce qui

facilite la mise en œuvre de projets en commun. Un CPE indique en ce sens : « *Quand on a travaillé sur le harcèlement on a travaillé aussi la liaison, pour déjà préparer le terrain en amont avec les élèves. On arrive en terrain conquis quand on est accompagné par un médiateur* ».

IMPACTS

Les MAE consolident le lien entre l'établissement scolaire et les élèves et facilitent la continuité éducative entre l'école élémentaire et le collège.

4.3. Une consolidation du lien entre l'établissement et les élèves

Durant les confinements dus à la crise sanitaire, les MAE ont permis de ne pas perdre le lien avec de potentiels décrocheurs et décrocheuses et **d'assurer une continuité pédagogique**. Elles et ils ont aussi donné la possibilité à certain-es élèves de continuer à suivre leurs cours malgré les contraintes existantes, liées notamment au numérique. Ainsi, un peu plus d'un-e élève répondant-e sur dix (11,5%) a déclaré avoir été aidé-e durant cette période dans le travail demandé par leurs enseignant-es par la ou le MAE, *a minima* une fois. Ce type d'aide a été proposé à 42% des élèves répondant-es.

A l'issue des confinements, les MAE ont permis le **retour à l'école** d'élèves dont l'équipe éducative n'avait plus de nouvelles, en allant directement à la rencontre de leurs familles pour soulever les inquiétudes possibles et rappeler l'importance du suivi

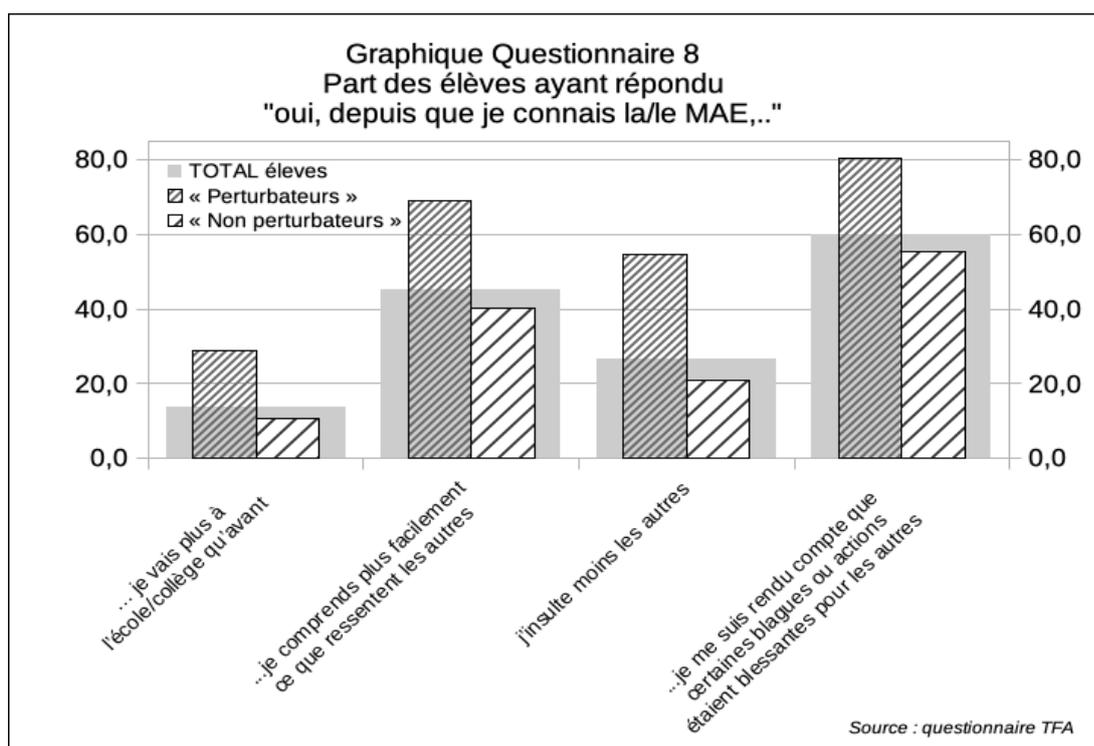
56% des élèves hexagonaux non assidus déclarent faire preuve d'une plus grande assiduité

de la scolarité. En ce sens, une principale nous a expliqué lors d'un entretien que le MAE était allé voir des parents d'élèves qui ne voulaient pas que leurs enfants reviennent au collège par peur du virus. Il a pu les rassurer et à la suite de cette rencontre, les enfants sont revenu-es au collège. Cependant, même en dehors de ce contexte spécifique, les MAE favorisent le retour à l'école d'enfants qui décrochent pour différentes raisons (peur d'être harcelé-e, désintérêt...) et préviennent les décrochages possibles. En ce sens, l'étude du LIEPP de 2015 démontrait une baisse de 31% de la proportion des garçons de 6^e ayant déjà séché les cours, soit la population la plus touchée par le harcèlement⁵¹. Notre enquête quantitative montre aussi que certain-es élèves font preuve **d'une plus grande assiduité** depuis qu'elles et ils sont suivi-es par les MAE. Ainsi, 76% des élèves guadeloupéen-nes qui n'allaient pas à l'école tous les jours avant d'être en lien avec la ou le MAE déclarent y aller davantage. Hors Guadeloupe, ce taux s'abaisse à 56%, soit un peu plus d'un-e élève sur deux. En outre, on peut noter un impact plus fort sur l'assiduité des élèves qui ont des problèmes de comportements. En effet, près des trois quarts de celles et ceux qui ne viennent pas souvent en classe déclarent y aller davantage⁵². De leur côté, 60% des membres des équipes éducatives indiquent que les élèves absentéistes accompagnés par les MAE fréquentent davantage l'école qu'avant⁵³.

51 Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 33.

52 74% déclarent venir davantage en classe, soit 19 points de plus que les autres élèves.

53 Cependant, presque la moitié des répondant-es, soit 48%, se sont déclaré-es sans opinion sur cette question.



4.4. Une continuité éducative diachronique⁵⁴ facilitée

Le renforcement de la scolarisation et du parcours scolaire des enfants se traduit également par la continuité éducative entre l'école élémentaire et le collège à laquelle les MAE participent. En étant présent-es dans l'école et dans le collège auquel elle est rattachée, **ces professionnel·les rendent plus aisée la transition des élèves de CM2 en 6^e** ainsi que leur intégration dans l'établissement. La présence des MAE les rassure, elles et ils sont pour les enfants des points de repère à leur arrivée au collège. En ce sens, 89% des élèves de CM1 et de CM2 interrogé-es déclarent être un peu ou beaucoup rassuré-es de savoir que leur MAE sera au collège quand elles ou ils arriveront en 6^e. Le fait que, parmi les élèves se sentant inquiet-es à l'idée de leur passage au collège⁵⁵, 58% des répondant-es aient mentionné que cela les rassure « beaucoup »⁵⁶, témoigne de l'importance de la présence des MAE durant cette période de transition.

89% des élèves de CM1 et CM2 se sentent rassuré-es de savoir que leur MAE sera au collège

⁵⁴ La notion de continuité éducative est polysémique, elle vise d'une part à faciliter la continuité des parcours éducatifs sur un temps long : on parlera alors de continuité diachronique. Il s'agit par exemple d'éviter les ruptures scolaires, de faciliter les passages d'un cycle à un autre ou encore d'assurer la continuité des apprentissages tout au long du parcours scolaire. Elle vise d'autre part à articuler les espace-temps de l'enfant et des acteurs éducatifs à un instant « t » : on parlera alors de continuité synchronique (Évaluation nationale des cités éducatives, Premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles, Synthèse, INJEP, Note et rapports, Mai 2022).

⁵⁵ 14% des répondant-es ont déclaré n'être de toute façon pas inquiet-es à l'idée de rentrer en 6^e.

⁵⁶ 30% ont mentionné que la présence des MAE à leur arrivée au collège les rassure « un peu ».

Ces professionnel·les peuvent en outre **développer les relations entre le collège et les écoles élémentaires**, notamment en relayant des informations au personnel de l'Éducation nationale. 71% des répondant·es, parmi les membres des équipes éducatives qui ne sont pas enseignant·es (principaux et CPE en majorité), déclarent que les MAE leur communiquent une fois par mois ou plus des informations sur ce qu'il se passe dans le collège ou l'école à laquelle leur établissement est rattaché⁵⁷. Ce relais d'informations apparaît très fréquent auprès de la direction des établissements et du personnel de la vie scolaire. Chez les enseignant·es, s'il existe, il est moindre : environ un tiers (36%) des enseignant·es interrogé·es déclarent que les MAE leur communiquent une fois par mois ou plus des informations sur ce qu'il se passe dans le collège ou l'école à laquelle leur établissement est rattaché⁵⁸.

Cette transmission d'informations permet au personnel de l'Éducation nationale de mieux comprendre les problématiques que doivent gérer leurs collègues et qui peuvent se reproduire dans leur environnement professionnel direct (jeux dangereux, cohorte d'élèves avec de forts problèmes de comportement, etc.) La principale d'un collège d'Angoulême nous a en ce sens expliqué que la MAE leur a permis d'éviter un début d'année compliqué avec une cohorte de nouvelles et nouveaux 6^e : *« Il y avait une classe de CM2 très difficile, que nous devons recevoir l'année suivante en 6^e. La médiatrice a vraiment fait le relais entre l'école et le collège. (...) on est allé·es dans cette classe en juin pour dire "voilà on travaille avec la médiatrice, on sait ce qu'il se passe". Du coup on a apaisé les choses par rapport à cette classe qu'on nous décrivait comme terrible. On a pu faire trois groupes répartis dans différentes classes en réflexion avec la médiatrice et les professeur·es de l'école. On a fait en sorte de bien suivre ces élèves et au final ce qu'on craignait ne s'est pas produit. »*

57 9% une à deux fois par trimestre et 2% une à deux fois par an

58 24% une à deux fois par trimestre et 13% une à deux fois par an.

POINTS-CLE

Les MAE, des professionnels de la relation

- ✓ **Désamorçage** des conflits dès leurs prémices
 - ✓ **Solution durable** aux conflits grâce à la prise en considération des besoins des personnes et de leurs émotions
 - ✓ Des effets plus importants **sur les élèves ayant des problèmes de comportement**
 - ✓ Sérénité des élèves avec la libération de la parole
 - ✓ Une efficacité si **complémentarité** avec les équipes éducatives
 - ✓ Acculturation des équipes éducatives à la médiation sociale et changement de posture vis-à-vis des élèves
-
- ✓ **73%** des élèves déclarent être ami-es avec une personne avec qui ils ou elles étaient en conflit
 - ✓ Une contribution au bien-être au travail pour **86%** des enseignant-es interrogées
 - ✓ **89%** des élèves stressées par le fait d'aller à l'école déclarent être davantage rassuré-es depuis qu'elles ou ils connaissent leur MAE.

V - Elèves, citoyen·nes de demain

« On travaille au développement de la culture du dialogue avec les élèves : on les pousse à s'exprimer, à essayer de se comprendre. Aussi à construire une culture citoyenne : à se remettre en question, à accepter le point de vue de l'autre. On les prépare à devenir les adultes de demain. »

Une médiatrice à l'école.

L'adolescence est une période de transformation délicate. Durant cette dernière, l'intensité des émotions et des expériences que l'on vit est décuplée. Le rapport à soi et aux autres se transforme et se façonne en fonction des interactions et des modèles relationnels auxquels l'on est exposé. Or, **dans la société et a fortiori dans la vie des enfants, la violence et les rapports de domination sont omniprésents.** Si à l'école la norme qui leur est inculquée est la pacification des relations et le non-recours à la violence, ce n'est pas le cas dans tous les autres espaces dans lesquels les enfants évoluent. Dans ces derniers, le recours à la force et l'extériorisation des émotions négatives (telles que la colère et la frustration) peuvent être incitées explicitement comme démonstration de leur valeur en tant qu'individu·es. De façon plus implicite, leur environnement peut également les placer dans des situations où leur intégrité physique est en danger : le recours à la violence peut devenir alors une solution pour se mettre temporairement en sécurité. De ce fait, les relations que les élèves nouent les un·es avec les autres sont très fréquemment empruntées de rapports de force dans lesquels elles et ils sont soit dominant·es, soit dominé·es, comme l'explique un MAE: *« Ils sont dans une forme de rapport de force, il suffit qu'on soit dans un collectif (une classe, un club...) où il y a trois quatre caractéristiques, ça pète parce que chacun voudra s'imposer. (...) Pour eux c'est ou je domine, ou je suis dominé. Il n'y a pas d'entre deux. »*

Dans ce contexte, il est compliqué pour les écolier·es et les collégien·nes d'appréhender la notion de respect car, pour percevoir la valeur et l'importance de l'autre en tant qu'être humain, il faut d'abord pouvoir la ou le considérer comme son égal·e. Or, lorsque l'objet de la relation est, même inconsciemment, de conserver ou d'acquérir une position dominante, la seule interaction possible est conflictuelle ou maltraitante. Cela se ressent dans la confiance que les élèves ont les un·es envers les autres : selon l'étude du LIEPP de 2015, seul·es 13% des collégien·nes disent avoir une forte confiance dans leurs camarades⁵⁹.

Cette problématique est amplifiée par une question plus récente, qui est celle de la **banalisation et de la théâtralisation du conflit**. Les élèves ont grandi en même temps que l'importance des réseaux sociaux et des émissions de télé-réalité. Or, ces deux phénomènes brouillent chez les enfants la frontière entre ce qui relève de la société du spectacle, de l'image, et ce qui relève du réel et peut ainsi générer une véritable souffrance. En témoigne le responsable d'une association partenaire d'un MAE : *« Les conflits qu'ils ont ils pensent que c'est les anges de la télé-réalité, les marseillais ou autre. Ils ne font pas la différence entre un jeu d'acteurs et la vraie vie. (...) ils n'ont aucun sens de la gravité, des conséquences, pour la victime et pour l'auteur. »* Notamment, l'immédiateté des réseaux sociaux, associée au sentiment d'anonymat et par conséquent de déresponsabilisation, a fait naître une sorte

⁵⁹ Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 9.

de culture de la réaction et de la polémique : on donne souvent son avis sans prendre le temps de le penser, de le construire. Ecouter l'autre n'est dès lors plus forcément nécessaire pour lui répondre.

Tout cela contribue à ce que **les élèves intègrent mal les codes sociétaux qui régissent la vie dans les écoles et les collèges**. De plus, sans réelle coéducation, c'est-à-dire sans cadre éducatif collectivement porté par l'ensemble des adultes qu'elles et ils côtoient, un sentiment d'écartèlement et de confusion peut s'installer. Les enfants peuvent éprouver de la difficulté à hiérarchiser les différentes sources éducatives et les codes qui en découlent, entre ceux qui ont cours à l'école, ceux qu'on leur inculque dans leur famille, ceux qui organisent les relations dans leur quartier et ceux qui sont joués dans les séries, les fictions et d'une certaine façon sur les réseaux sociaux. En ce sens, un MAE relève que « *Si les trois repères [école, famille, quartier] ne sont pas accordés, ça va être compliqué, chacun va tirer d'un côté et la victime c'est l'enfant. Aller voir les adultes, à l'école c'est la norme ; au quartier, c'est la honte, la balance ; à la maison c'est qu'il "ne se défend pas". [c'est-à-dire ?] C'est-à-dire que si tu vas voir un adulte t'es un dégonflé donc on te donne un coup, tu donnes un coup. (...) C'est quelque chose qui revient souvent "mais pourquoi tu l'as frappé?", "je me défends, je me laisse pas faire".* »

Dès lors, sans repères uniformes, **le rapport à l'adulte et à l'institution, entendue comme l'autorité, est complexe et conflictuel** parce que teinté d'incompréhensions : « *Tout ce qu'on peut leur dire en tant qu'adulte c'est un conflit. (...) Tout est confrontation, même des conseils, des fois* » nous indique un responsable d'une association partenaire d'un MAE.

On constate ainsi de nombreux cas de problèmes comportementaux au sein des établissements scolaires. **Or, s'il existe dans l'Éducation nationale des dispositifs spécifiques destinés à accueillir les enfants qui présentent des troubles du comportement, il n'y a souvent pas assez de place pour répondre aux besoins actuels.**

Parmi les écolier-es et les collégien-nes qui présentent des problèmes de comportements et/ou des difficultés d'apprentissage, on observe fréquemment un manque de confiance en soi important. Le sentiment d'échec qui y est rattaché peut-être un terreau fertile au recours à la violence.

Les MAE contribuent à résoudre ces problématiques en permettant à chaque élève qu'elles ou ils accompagnent d'avoir un rapport plus serein avec soi et de s'inscrire dans une société de la relation. Ces deux évolutions parallèles, dirigées vers l'intérieur (se sentir bien avec soi) et vers l'extérieur (se sentir bien avec les autres), concourent à une même finalité : devenir un-e citoyen-ne de demain, c'est-à-dire responsable, conscient-e des impacts de ses actions sur soi et sur le groupe. Ce processus passe notamment par le développement des compétences psychosociales (CPS). Ces dernières peuvent être définies comme « *un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives.*⁶⁰ »

Ces compétences sont de trois types : cognitives, sociales et émotionnelles. Chacune de ces catégories se déclinent en CPS générales, qui elles-mêmes sont réparties en CPS spécifiques. Nous avons analysé l'évolution des comportements des élèves à l'aune de cette grille de lecture⁶¹ ⁶². Nous avons pu constater à travers l'étude qualitative et l'enquête quantitative que la médiation à l'école a un impact

⁶⁰ Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 12.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Voir annexe 2 Tableau de la classification actualisée des compétences psychosociales

sur ces trois grandes catégories de CPS. C'est un ensemble de pratiques qui génère une amélioration chez les élèves dans leur rapport à elles et eux-mêmes et dans leur rapport aux autres. Dans cette partie, nous allons dans un premier temps expliciter ces pratiques avant de développer dans un second temps successivement ces deux grands impacts.

1. Les pratiques-clé

Les MAE contribuent à développer les compétences psychosociales des élèves. Ils et elles ont une approche globale des enfants qui leur donne la possibilité de cerner précisément les problématiques rencontrées par les élèves. Ces professionnel·les peuvent effectuer des suivis individuels, auprès de celles et ceux qui ont des problèmes de comportement notamment. Lors des rencontres organisées dans ce cadre, les MAE ne leur disent pas ce qu'il faut faire mais les aident à réfléchir posément à leurs actions, à développer des capacités réflexives ; et tendent par conséquent à les responsabiliser. Par ailleurs, elles et ils donnent l'exemple de ce qu'est un·e adulte conscient·e et responsable de ses actes. Puis, les MAE mènent avec des classes ou des groupes des projets dédiés à l'apprentissage des compétences psychosociales ; mais également des sessions de formation à la médiation par les pairs. Les MAE forment ainsi chaque année des cohortes d'élèves médiateurs et médiatrices. Pour finir, elles et ils assurent une continuité de l'accompagnement éducatif des enfants sur le territoire, en dehors du cadre scolaire.

PRATIQUES

1.1. L'approche globale de l'enfant

« Ça nous permet aussi d'avoir un regard extérieur à l'Éducation nationale parce qu'on n'a pas la science infuse très loin de là, ça nous permet de se dire "ah ben ouais là on fait complètement fausse route, c'est une famille complètement défailante, ou au contraire très volontaire". (...) Des fois on est crispé, on a un élève qui ne vient jamais, avec la famille on est un peu fâché, et le médiateur va nous dire "non mais là ils sont venus avec moi à l'association à chaque fois, à l'heure, l'élève ne vient peut-être jamais en cours mais il était là, à l'heure". Ça nous montre une autre vision ».

Un principal adjoint d'un collège, Drancy.

Grâce à leur approche globale des enfants, les MAE peuvent soutenir ces dernier·es au mieux dans leur épanouissement et leur construction en tant qu'adultes conscient·es et responsables. Effectivement, leur vision de l'élève n'est pas restreinte au temps scolaire. Les MAE perçoivent avant tout l'élève comme un·e enfant et leur rôle est d'ailleurs de replacer l'élève à sa place d'enfant. C'est-à-dire de l'envisager comme un·e individu·e en construction, pris·e dans des dynamiques familiales et sociales qu'il faut chercher à identifier et à comprendre afin de clarifier sa situation spécifique et d'en avoir une vision la plus complète possible. Cette étude de l'environnement de l'enfant est permise par le fait que les MAE peuvent rencontrer sa famille, se rendre à son domicile, connaître les personnes qu'elle ou il fréquente dans son quotidien, se mettre en lien avec les autres acteurs du territoire qui l'accueillent (accueil de loisirs, club sportif...) et les autres dispositifs institutionnels qui l'accompagnent (par exemple le Programme de Réussite Educative). De plus, comme les MAE sont dans la majorité des cas rattaché·es à un collège et à une ou plusieurs écoles élémentaires, elles et ils peuvent faire un suivi de l'enfant de l'école au collège et ont à l'esprit l'historique de sa situation. Cette connaissance fine et globale du contexte de l'enfant, permet d'ajuster au mieux l'accompagnement mené par la communauté éducative dans son ensemble, grâce aux informations que les MAE relaient à leurs partenaires (lors des réunions « équipes éducatives » mises en place par les PRE, lors d'échanges informels, etc.).

C'est donc avant tout en transmettant des informations sur l'environnement de l'enfant que les MAE aident les membres de l'Éducation nationale à adapter leurs modes d'action pour guider leurs élèves dans l'adoption d'une attitude plus adéquate.

1.2. Le suivi individuel

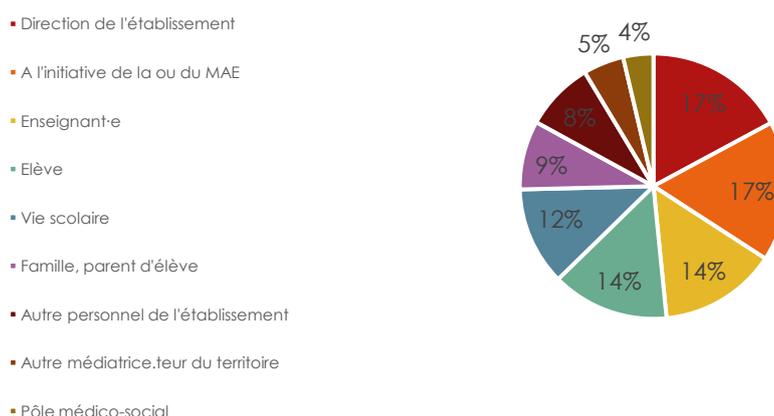
« Notre travail c'est du temps et de la communication à 90%. Il y a des situations d'urgence, mais quand il n'y a pas d'urgence le temps est un atout pour nous et on doit l'utiliser pour analyser la situation. Dans le suivi d'un élève pour comportement par exemple, je fais plusieurs entretiens avant de parler du réel souci (deux, trois). Il faut créer une relation de confiance. Il ne faut pas qu'il ressente une pression, une contrainte. Il doit sentir qu'on est d'égal à égal, qu'il est respecté ».

Un médiateur à l'école.

Il arrive que les MAE **accompagnent individuellement certain-es élèves**. Cela peut être parce que ces dernier-es ont de gros problèmes de comportement ou d'absentéisme, ou encore parce qu'elles ou ils sont dans une situation de détresse psychologique. Contrairement à d'autres professionnel·les qui peuvent aussi accompagner les élèves sur ces thématiques (psychologue, assistant·e social·e...), les MAE peuvent accompagner les enfants dans des contextes très variés. Elles et ils s'inscrivent **en complémentarité de ces autres professionnel·les notamment du fait de leur forte disponibilité** : dans le cadre d'un tel accompagnement, la ou le MAE peut être amené·e à offrir des temps d'écoute active à l'enfant, à mener des entretiens individuels avec elle ou lui et même à se rendre à son domicile si cela est nécessaire. Ainsi, en moyenne, un·e MAE réalise 16 actes d'accompagnement par mois⁶³. Les raisons de l'accompagnement peuvent être très diverses. Les thématiques d'accompagnement les plus fréquentes sont le comportement (22% des actes d'accompagnement), l'absentéisme et le décrochage scolaire (14%), l'accompagnement administratif (9%) et les relations familiales (8%).

Certains suivis se décident en cellule de veille : la problématique de tel·le élève est identifiée, et l'équipe éducative décide quel·le professionnel·le va être en charge de l'accompagnement : la ou le MAE, l'assistant·e social·e, l'infirmier·e scolaire... Parfois, les MAE constituent des binômes avec ces autres professionnel·les pour assurer le suivi.

Saisines pour un accompagnement individuel



⁶³ Les actes d'accompagnement consistant en un entretien individuel, dans le cadre d'un suivi régulier ou non, un temps d'écoute active ou une visite à domicile.

Les MAE peuvent être saisi-es par de nombreuses personnes pour des situations qui vont donner lieu à un accompagnement, comme le montre le graphique ci-dessus. Il n'y a pas un type d'acteurs qui se démarque beaucoup plus que les autres. Néanmoins, on peut noter que la direction de l'établissement est à l'origine de 17% des saisines, et que les MAE s'autosaisissent dans 17% des cas (dans le cadre de leurs programmes d'actions). On peut aussi noter que les élèves sont à l'origine de 14% des saisines, c'est davantage que la vie scolaire (12% des saisines). Cela témoigne de la confiance que les écolier-es et les collégien-nes placent dans les MAE.

Dans certaines situations, l'accompagnement va prendre la forme d'un **véritable suivi individuel**. Peuvent alors être organisés des rendez-vous réguliers entre la ou le MAE et l'enfant. Durant ces rencontres, les MAE ont pour objectif de créer un lien avec l'élève, de l'amener à s'exprimer et à réfléchir sur son rapport à elle ou lui-même et sur son rapport aux autres. Ainsi, les MAE peuvent, dès lors qu'il n'y a pas d'urgence, prendre tout le temps nécessaire pour établir une relation de confiance et pour faire émerger sa parole, avant d'aborder la problématique de fond en tant que telle, notamment quand il s'agit de problèmes du comportement. Ensuite, elles et ils vont pouvoir coconstruire avec l'enfant un cadre lui permettant d'évoluer vers un comportement plus approprié, une plus grande assiduité ou une relation aux autres plus apaisée. Cette approche est particulièrement appréciée des élèves qui se sentent pris-es en considération, comme l'explique un élève de 4^e de Villepinte : « *C'est mieux que la médiatrice nous en parle, les profs ils disent cash "tu fous rien, etc.", ils nous disent pas comment faire pour faire mieux. Elle, elle prend son temps, elle nous parle, elle donne des conseils, ne critique pas. Elle prend le temps de nous parler.* »

L'exemple du suivi individuel d'un élève de Drancy

Un élève insultait de façon récurrente certain-es de ses professeur-es. Dès que ces dernier-es allaient à l'encontre de ce qu'il disait, il n'arrivait pas à se contrôler. Le MAE a commencé par faire une médiation entre l'élève et une enseignante, celle avec qui la relation était la plus tendue. Il a ensuite rencontré l'élève régulièrement lors d'entretiens individuels et a mis en place avec lui un système d'autoévaluation de son comportement à la fin de chaque cours avec cette enseignante, basé sur des emojis (l'élève et l'enseignante effectuaient l'évaluation chacun-e de leur côté puis partager leurs résultats).

1.3. L'accompagnement à la réflexion

« Le médiateur nous montre une voie plus pacifique, plus civilisée. Il nous aide à réfléchir. »

Un élève de 3^e Drancy.

Si les MAE peuvent être dans certains cas forces de propositions, elles et ils ne vont jamais imposer un cadre à l'enfant, ni une solution toute faite. Leur pratique consiste essentiellement à susciter et à accompagner la réflexion. Les MAE invitent les élèves à se questionner sur leurs émotions, sur les raisons et sur les impacts de leurs actes, à se remettre en question. L'objectif est que ces dernier-es cheminent et comprennent par elles et eux-mêmes que le recours à la violence ne résout rien et qu'il leur faut construire de nouvelles façons de communiquer et de se lier aux autres. Ainsi un élève de 3^e de Compiègne souligne que « *si on veut pas être aidé ça aide pas, mais si on veut ça nous aide* ».

Cet accompagnement à la réflexion ne se limite pas aux suivis individuels mais s'étend à tous les axes de travail des MAE : la médiation de conflits, où la solution n'est jamais donnée mais toujours

coconstruite par les parties en présence, les ateliers thématiques, durant lesquels les MAE animent le débat et poussent les élèves à développer leurs arguments, etc.

1.4. La responsabilisation

z« Elle guide, c'est nous qui avons le choix final. »

Une élève de 3^e, à propos de sa MAE, Angoulême.

La posture des MAE est celle d'un-e accompagnant-e qui structure toutes ses actions autour du principe du « faire avec » et qui, de ce fait, tend à responsabiliser les enfants. Les MAE les mettent en situation de prendre leurs responsabilités et d'assumer les conséquences de leurs actes en leur laissant toujours le choix : de se confier ou non, de participer à une médiation ou non, d'agir ou non, etc. Elles et ils veillent à ne pas les priver de leur libre arbitre et à les associer aux décisions qui les concernent : appeler leurs parents, relayer une information à la direction... Une élève de 5^e de Drancy en témoigne : *« le médiateur fait pas des trucs derrière notre dos, (...) il appelle nos parents qu'après notre accord. Il demande toujours si on est d'accord. »*

Pour autant, cela ne signifie pas que les MAE ne les confrontent pas à leurs actes. Elles et ils n'hésitent pas à rappeler les engagements que les élèves ont pris : *« Quand un élève vient me voir pour se plaindre d'un professeur, je prends toujours le règlement intérieur pour qu'on regarde si ce n'est pas l'élève qui est à la source du reproche, s'il ne l'a pas respecté, alors que ce règlement, il l'a signé en début d'année. »* (Un MAE de Drancy).

1.5. Un modèle inspirant

« Le médiateur est un bon modèle de référence masculine : il ne crie pas, ne juge pas, il est très calme. »

Une institutrice de Compiègne

En incarnant les principes qu'elles et ils prônent auprès des élèves (la prise en considération de l'autre et de ses émotions, le respect de ses choix, de sa liberté...), les MAE tendent à montrer l'exemple. Ce sont des modèles d'adultes inspirant pour les enfants qui peuvent manquer dans leur vie sociale et familiale de cadre et d'exemples de personnes qui n'interagissent pas avec les autres en les contraignant à un rapport de force. Dans certains cas, et notamment en Guyane, c'est aussi parfois un-e des seul-es adultes que les enfants côtoient qui travaillent.

1.6. L'apprentissage des compétences psychosociales dans le cadre de projets collectifs

Les MAE mènent avec des acteurs de l'Éducation nationale des projets collectifs. Ces derniers peuvent consister en l'animation d'ateliers thématiques d'information et de sensibilisation sur plusieurs séances⁶⁴, ou encore à la réalisation d'un rendu avec les élèves (par exemple, une vidéo de sensibilisation au harcèlement). En moyenne, un-e MAE mène 8 interventions par mois dans le cadre de tels projets (environ 12 heures d'intervention mensuelle)⁶⁵. Durant ces ateliers, les élèves travaillent notamment au **développement de leurs compétences psychosociales**. Par exemple, elles et ils sont initié-es à la pratique des messages clairs, sont invité-es à se valoriser et à valoriser les autres, à s'exprimer devant la classe, à se mettre à la place d'autrui, à coopérer... Un médiateur d'Optima

64 Cf. Scolarité apaisée et renforcée, l'approche collective des problématiques vécues

65 A noter que ces projets collectifs ne sont pas tous destinés aux élèves des collèges et des écoles. Ils peuvent aussi, par exemple, associer les parents d'élèves, quand la thématique abordée est relative aux relations familiales ou à l'implication des parents dans la vie de l'école.

détaille : « J'utilise le crayon coopératif. Il est tenu par plusieurs élèves qui doivent coopérer entre eux pour faire un dessin ou suivre un labyrinthe. Ce sont des ateliers d'une quarantaine de minute ».

Ces ateliers sont répliqués plusieurs fois pour assurer le suivi du groupe et vérifier l'appropriation de

L'exemple d'un projet visant l'apprentissage de la pratique des messages clairs

« La pratique du "message clair", c'est une technique de communication non violente pour apprendre à verbaliser. Par exemple pour un conflit entre deux élèves. On leur donne les outils pour verbaliser ce qui s'est passé, ce qu'ils ressentent, et ce qu'ils attendent de l'autre pour réparer le "préjudice" causé. Imaginons que deux élèves se bousculent dans la cour, ils ont souvent l'habitude d'aller directement voir un adulte en disant "untel m'a bousculé", sans forcément aller voir leur camarade ; ou sinon ils vous le re-bousculer ("tu m'as poussé bah je te pousse"). Le but de la CNV c'est qu'ils réussissent à régler ce conflit-là à deux. Ils vont voir leur camarade : "bah voilà, je voudrais te faire un message clair, tu m'as bousculé, tu m'as fait mal, je suis en colère, est-ce que tu peux t'excuser ?". Le camarade, s'il l'a poussé pour rigoler, pour s'amuser, il va lui dire "désolé, je voulais rigoler avec toi, je ne voulais pas te faire mal, désolé je recommencerai plus". Ou sinon il va lui dire "j'ai pas fait exprès". Parce que ça arrive souvent en fait les bousculades. On leur apprend à verbaliser, à discuter, plutôt qu'à tout de suite répondre par le même geste, par la même parole, et de le faire entre eux, sans recourir à un adulte. (...) Ça fonctionne bien. J'ai découvert ça lors de la formation médiation par les pairs, puis je l'ai essayé avec une enseignante de CP qui connaissait déjà la médiation par les pairs : les élèves ont tout de suite accroché. On l'a fait ensuite avec la classe de CE1. Ils commencent à l'utiliser, après ils n'utilisent pas forcément les mêmes termes. Et moi je leur ai expliqué que c'est pas grave, le plus important c'est que l'autre comprenne ce qu'il a fait et ce que je ressens. Et ensuite ils décident ensemble de la réparation (des excuses, si l'un a mis le bonnet de l'autre par terre qu'il le ramasse et lui donne...)»

Une médiatrice à l'école.

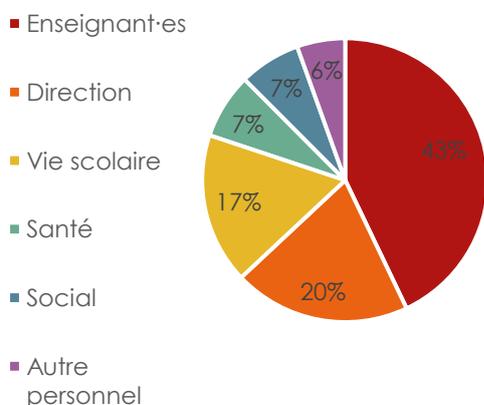
ces compétences. Les thématiques abordées sont variées. On peut toutefois relever qu'un peu plus de la moitié des projets concernent la citoyenneté (32%) et le développement personnel (21%) ; et que 15% des projets concernent le harcèlement.

Tous les projets mis en place par les MAE répondent à un **besoin identifié** sur leur territoire d'intervention, par les MAE, la structure de médiation et/ou le personnel scolaire. Par exemple, dans le Rhône, un projet a été mis en place par une MAE sur un groupe scolaire suite à des propos radicaux des élèves. Les projets mis en place peuvent aussi dépendre de l'expérience et du parcours des MAE. Ainsi, une personne qui a une expérience dans l'accompagnement à l'emploi sera particulièrement à l'aise pour mener des projets sur l'orientation professionnelle, par exemple.

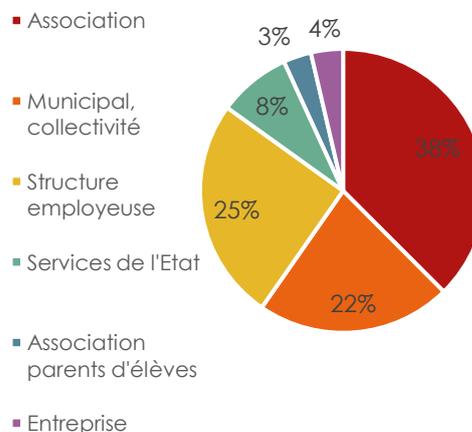
Ces projets sont souvent coconstruits avec des partenaires de la ou du MAE au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de l'établissement : un projet sur le harcèlement scolaire peut être mené avec l'agent-e de prévention et de sécurité, un projet sur les compétences psychosociales avec la ou le CPE, etc. Un médiateur de Sarcelle raconte : « On a monté un atelier Handiboxe avec des élèves aveugles d'un IME⁶⁶ et des élèves du collège à qui on a bandé les yeux. Cela leur permettait de comprendre leur situation et de tester une discipline para-olympique ».

66 Institut médico-légal

Partenaires de l'Éducation nationale associés aux actions menées



Partenaires hors Éducation nationale associés aux actions menées



71% des projets sont menés en collaboration avec des partenaires au sein des établissements scolaires, et 29% avec des partenaires extérieur-es. Concernant les partenaires de l'Éducation nationale, les enseignant-es sont les personnes qui travaillent le plus sur ces projets au côté des MAE (43%), suivi-es de la direction (20%) et de la vie scolaire (17%). Concernant les partenaires hors Éducation nationale, les associations arrivent en tête (38%), suivies de la structure de médiation sociale employeuse (25%) et des collectivités publiques (22%).

1.7. La médiation par les pairs

« [Pour toi, être élève médiatrice, c'est quoi ?]

C'est savoir être à l'écoute des gens en cas de problème ; et essayer même si on peut pas toujours de faire au mieux pour que les personnes se sentent mieux. Pour être médiatrice pour moi il ne faut pas que gérer des embrouilles, il y a aussi, si des personnes se sentent toutes seules, essayer de leur apporter compagnie. »

Une élève médiatrice de 4^e, Mezyeu.

Les compétences psychosociales sont particulièrement abordées dans la formation médiation par les pairs (MPLP) dispensée par les MAE à certain-es élèves. Cette formation fait partie du dispositif Médiation à l'école. Elle est mise en œuvre sur 65% des sites et concernent 1 738 élèves.

Ce dispositif consiste à **former une cohorte de quinze élèves maximum à la médiation afin que ces dernier-es puissent contribuer à la gestion de conflits entre collégien-nés ou écolier-es**. La plupart du temps, cette formation est destinée aux élèves de CM1, CM2, 6^e et 5^e. Elles et ils peuvent ensuite continuer à pratiquer la médiation jusqu'à la fin de leur scolarité au collège. Le rôle d'un-e élève médiateur ou médiatrice consiste à « *intervenir auprès des élèves⁶⁷ qui se disputent pour apaiser la situation ; proposer une médiation aux élèves en conflit pour leur permettre de trouver une solution durable à leur différend ; assurer une mission plus large de veille, de sensibilisation ou de mobilisation*

⁶⁷ Les élèves médiateurs et médiatrices ne peuvent intervenir qu'auprès d'élèves du même âge ou plus jeunes.

(citoyenneté, respect, isolement relationnel...⁶⁸) Il faut relever que les élèves médiateurs et médiatrices **n'interviennent pas dans les situations de violence physique (bagarre) ou sur des cas graves**, tels que des situations de harcèlement. Si elles ou ils en sont témoins, ces élèves en réfèrent au personnel scolaire compétent (CPE, direction...) ou à leur MAE. Lorsque la médiation par les pairs est mise en œuvre dans un établissement, elle s'inscrit dans une **étroite collaboration entre le personnel scolaire et les MAE, tout au long du processus**.

Concrètement, les MAE passent tout d'abord dans les classes des niveaux ciblés, en accord avec la direction de l'établissement, pour présenter les principes de la MPLP et le rôle de l'élève médiateur ou médiatrice. Les élèves intéressés doivent ensuite rédiger une lettre de **motivation**. Les enfants que nous avons rencontrés en entretien ont en grande majorité mentionné l'envie d'aider les autres lorsque nous les avons interrogés sur leurs motivations à suivre la formation. En témoigne un élève de CM2 de Méru: « *Parce que je voulais arrêter les bagarres, les disputes (...) parce que parfois c'est mes copains et que j'ai pas envie qu'ils se fassent punir. Et aussi parce que je ne veux pas qu'ils se fassent mal. Je veux pas qu'ils se blessent.* » Quelques un·es nous ont par ailleurs confié qu'ayant été victime de harcèlement, elles et ils ne veulent pas que d'autres enfants en souffrent également. Pour un élève de 4e, en Guyane, la médiation à l'école a été la solution qui a mis fin à son harcèlement : « *Je me faisais harceler au primaire. Au CM2, tout a changé quand le médiateur m'a demandé si j'étais harcelé. J'ai vidé mon sac. Il a fait la médiation avec les 5 personnes qui m'embêtaient et elles ont arrêté.* » Certain·es enfants ont aussi avancé des motivations davantage liées à une envie d'évolution personnelle (« *avoir plus de vocabulaire* », « *avoir l'expérience de savoir ce que c'est qu'un adulte pour être plus tard un grand adulte* »).

Si la motivation des élèves est essentielle, les MAE et le personnel de l'établissement scolaire veillent à inclure dans la cohorte d'élèves formés des enfants qui rencontrent des difficultés scolaires ou de comportement. En effet, cette fonction présente une opportunité d'amélioration positive pour ces dernier·es.

Une fois le groupe d'élèves sélectionné, la formation débute. Aujourd'hui, elle dure entre 7h et 9h (différents formats sont possibles : une heure chaque semaine, des demi-journées...) et est structurée autour des cinq étapes du processus de médiation. **Elle vise à l'appropriation par les élèves de la posture de tiers du médiateur ou de la médiatrice et de ses principes déontologiques** (impartialité, libre adhésion, confidentialité, autonomie/responsabilité, non-jugement). Les élèves sont amenés durant cette formation à apprendre en expérimentant, à travers des activités ludiques et des mises en situations adaptées en fonction de leur âge et de leur profil. Les élèves rencontrés ont témoigné d'un réel intérêt pour les sujets abordés pendant la formation : « *C'est plus intéressant que les cours. J'aimerais bien que la formation dure toute la journée, pour être plus vite élève médiateur !* » (Un élève de CM2 en formation, Angoulême)

A l'issue de la formation, les élèves réalisent leurs **missions en binôme** (veille dans la cour, médiation de conflit...). Le ou la MAE reste leur référent à la moindre difficulté lorsqu'il est présent. Elles et ils **se réunissent régulièrement** pour échanger sur leur pratique, lors de réunions animées par la ou le MAE. Ces réunions peuvent aussi être animées par d'autres professionnel·les (des assistant·es d'éducation formés·es à la MPLP, l'assistant·e social·e...). Certains membres du personnel scolaire sont donc, au même titre que la ou le MAE, des ressources que les élèves médiateurs et médiatrices peuvent venir voir lorsqu'elles ou ils sont confrontés à des situations qui excèdent leur rôle ou qu'elles ou ils se sentent en difficulté.

68 Guide Médiateur à l'École, France Médiation, p. 30.

La formation Médiation par les pairs propose un concentré de médiation sociale aux élèves. Nous regarderons chemin faisant ce qu'elle apporte.

Exemples de médiation de conflit assurée par un binôme d'élèves médiateurs-médiatrices

« Avec X [sa binôme] on a séparé deux élèves qui se battaient. On leur a demandé s'ils voulaient faire une médiation. Ils ont dit oui. On a demandé à leur professeur, il a dit oui. Après on leur a dit les piliers : je parle en « je », le respect, écouter... Et après on a déroulé la médiation. On a commencé à demander à un élève ce qu'il ressentait, à l'autre aussi, et après on a réglé la dispute. » (...) Un élève de 6^e, Méru.

« Il y avait une fille qui s'appelait X et une autre Y. Elles se sont dit quelques petites insultes. (...) On leur a proposé une médiation, elles nous ont dit non, on a attendu, on les a surveillé quand même un peu plus. Le jour suivant elles ont accepté et elles sont venues. On est allé-es dans la salle qui était peinte en jaune, qui était grande avec deux chaises d'un côté et de l'autre (...) J'ai discuté avec X et Z [son binôme] avec Y, ensuite on a inversé, et on a discuté entre nous deux pour comprendre ce qu'il s'est vraiment passé. On a fait le point pour ensuite donner gagnant-gagnant pour qu'elles s'arrêtent. (...) il y a eu des coups, des insultes, mais on a essayé d'arrêter, on les a poussées à arrêter, et elles ont réussi à s'arrêter et elles se sont fait un câlin à la fin. »

1.8. La continuité synchronique⁶⁹ sur le territoire

« Quand nous on rencontre des difficultés avec des enfants durant le service jeunesse, je l'appelle pour voir comment c'est le comportement à l'école, au collège ou autre, savoir s'il y a déjà des problèmes avec cet enfant-là. On va avertir aussi s'il y a une histoire à l'extérieur qui peut empiéter sur le collège. (...) L'année dernière il me disait que les 6e étaient difficiles, j'avais constaté la même chose. Des jeunes filles qui faisaient du harcèlement. En fin de compte aussi via les réseaux sociaux. Donc il fallait qu'on surveille ça aussi. (...) Un échange de bon procédé, on sait que le suivi sera fait sur nos établissements. »

Un responsable d'une association.

Les MAE contribuent à une continuité de l'accompagnement éducatif des enfants sur le territoire (continuité synchronique). Pour cela, elles et ils font une **transmission d'informations croisée** avec les structures du territoire (accueil de loisirs, centre social, etc.) sur les comportements des enfants. Les MAE peuvent aussi **se rendre dans ces lieux** pour aller à la rencontre des jeunes et jouer leur rôle d'écoute et de veille. Elles et ils peuvent en outre intervenir, à la demande de leurs partenaires, lorsque certain-es présentent des problèmes de comportement ou sont en conflit. Dans ce cadre, les MAE peuvent même animer des médiations. En témoigne la responsable d'une structure d'accueil : « Les écoles qu'elle [la MAE] gère, les enfants je les ai ici. Elle a l'historique global, elle les voit à l'école et ici, du coup elle est juste tout de suite. (...) Il y avait beaucoup de conflits ici, beaucoup de manque de respect, de conflits intrafamiliaux. (...) La médiation a réglé le problème entre les enfants, il y a moins de manque de respect. »

La continuité de l'accompagnement éducatif est grandement facilitée quand la ou le MAE est **bien intégré-e sur le territoire**. En Guyane, les MAE sont souvent bien implanté-es dans la communauté, ce qui fluidifie les liens entre l'école et le territoire. Ce fut parfois un critère de sélection des profils « Le

⁶⁹ Voir note supra dans La continuité éducative diachronique facilitée

choix de X fut unanime : c'est une enfant du quartier, qui s'occupe du club de foot. Elle avait déjà un bon contact avec les enfants et des responsabilités » nous explique un directeur d'école⁷⁰.

IMPACTS

L'ensemble des pratiques explicitées ci-dessus a deux grands impacts sur les élèves qui côtoient les MAE. Elles permettent à chacun·e, à différents degrés et sur différents plans, d'entretenir une relation davantage sereine avec soi-même et de s'inscrire dans une société de la relation.

2. Un rapport à soi plus serein

Les élèves accompagnés par les MAE ont tendance à gagner en estime de soi, à savoir réguler davantage leurs émotions et à adopter une attitude plus responsable depuis qu'elles et ils sont exposés à la médiation⁷¹.

2.1. Une amélioration de l'estime de soi

« Un élève de 4e SEGPA était assez turbulent. Pendant le projet [mené par l'agent de prévention et de sécurité et la MAE] l'année dernière, il était tête en l'air, il faisait n'importe quoi, il faisait tout pour pourrir l'ambiance. Au bout d'un moment il s'est rendu compte, comme toute sa classe, qu'il était capable de faire un truc dont il était fier. Et rien que le fait de voir ça il s'est dit "oui on peut", et cette année il bosse, ça va mieux scolairement. »

Un agent de prévention et sécurité.

Les enfants qui côtoient les MAE ont tendance à gagner en estime de soi. La posture neutre des MAE, couplée à l'attention singulière portée aux émotions des élèves et au temps non limité alloué à leur écoute, a pour conséquence que ces dernier·es se sentent **pris-es en considération et reconnu-es comme des individu-es à part entière**. De plus, les élèves qui tendent à se dévaloriser par rapport aux autres et à être peu sûr·es d'elles et d'eux-mêmes, notamment en raison de difficultés scolaires ou d'apprentissage, peuvent ressentir dans le cadre des ateliers et projets animés par les MAE un **sentiment de fierté**. En effet, contrairement aux temps de cours, ce sont les compétences psychosociales et non les compétences scolaires qui sont valorisées lors de ces ateliers thématiques. De ce fait, les enfants qui se sentent en échec sur le plan scolaire découvrent un autre pan de leurs compétences, jusque-là ignoré. Les MAE vont chercher à valoriser les enfants, à faire émerger des talents dont elles et ils pourraient être fier·es. Un médiateur de Saint-Laurent du Maroni en donne un exemple : *« Un élève venant du Surinam n'arrivait pas à s'exprimer car il avait un fort accent. On a fait un concours de poème sous forme de chant et il chantait très bien. Les élèves qui se moquaient de lui avant sont devenus ses ami-es »*.

70 Connaître le territoire peut être un atout pour les MAE, mais les MAE sont avant tout recrutés sur leurs capacités à exercer le métier

71 Cela se traduit notamment par le développement de leurs CPS cognitives (« ensemble de capacités psychologiques impliquant des activités mentales ») et de leurs CPS émotionnelles (« ensemble de capacités psychologiques impliquant des processus et états affectifs »), qui permettent toutes deux de « renforcer le pouvoir d'agir (empowerment), de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de maintenir un état de bien-être psychique ».

La médiation à l'école permet donc aux élèves d'avoir une *meilleure conscience de soi*⁷² (une des trois CPS cognitives), en développant leur capacité d'auto-évaluation positive. Cette dernière consiste à « *avoir un jugement positif sur soi-même et une attitude bienveillante envers soi-même*⁷³ ». Elle peut ainsi conduire à une augmentation de la **confiance en soi**. En ce sens, parmi les élèves répondant-es qui manquaient de confiance en elles et en eux avant de connaître leur MAE, 81% déclarent avoir gagné en confiance en soi. On peut relever que pour les élèves qui ont subi du harcèlement ou qui ne se sentent pas bien à l'école, ce taux s'élève à 85%. Cependant, cet indicateur est le plus élevé pour les élèves qui ont des problèmes de comportement : parmi ces enfants, plus d'un-e sur dix (93%) indiquent avoir gagné en confiance (voir Graphique Questionnaire 2, supra) ;

81% des élèves affirment avoir gagné en confiance en soi

On peut également souligner que 93% des élèves formé-es à la Médiation Par Les Pairs ont davantage confiance en elles et en eux. Si le nombre de répondant-es à ce questionnaire⁷⁴ est insuffisant pour affirmer un impact aussi fort chez l'ensemble des élèves-médiateurs et médiatrices, cet indicateur dessine une réelle tendance en ce sens.

Les MAE aident aussi souvent les élèves à **vaincre leur timidité** et à s'exprimer plus aisément, notamment en public. Lors de leurs interventions dans des classes ou dans des groupes, elles et ils apportent une attention spécifique à la répartition de la parole, ce qui permet aux personnes les plus introverties de se faire entendre. Les enfants qui suivent ou qui ont suivi la formation MPLP semblent particulièrement bénéficier de cette plus grande facilité d'expression. En effet, comme les MAE leur apprennent à se présenter à leurs pairs comme des médiateurs et des médiatrices, elles et ils sont amené-es à parler face au groupe lors de la formation puis à clarifier leur rôle de tiers neutre à chaque nouvelle médiation à animer. A la fin d'une session de MPLP à laquelle nous avons assistées à Compiègne, une élève de CM2 a ainsi fait ce retour : « *C'est bien parce qu'ici on fait ce dont on a peur. Moi j'avais peur de parler devant tout le monde et je l'ai fait* ». Les résultats de l'enquête par questionnaires montrent que son expérience est grandement partagée. En effet, 97% des élèves médiateurs ou médiatrices interrogé-es qui éprouvaient de la difficulté à prendre la parole en public déclarent être davantage à l'aise depuis le suivi de la formation. En outre, plusieurs adultes rencontré-es lors des entretiens ont également évoqué cet impact. Une assistante sociale en a donné un exemple : « *Ça leur donne une place importante, une reconnaissance importante, c'est des enfants qu'on voit évoluer de manière tellement belle, ils vont prendre de l'assurance, donner des idées dans les réunions de suivi. Par exemple à la première réunion de cette année, on a fait un état des lieux du ressenti dans le collège en début d'année. Une élève réservée s'est exprimée : « ça serait bien de demander aux 6e comment ils se sentent, par rapport au #2010». A partir de là, on a créé un questionnaire à présenter aux 6e dans les classes.* »

72 « Avoir conscience de soi » est une CPS générale qui se décline en 4 CPS spécifiques : la connaissance de soi, le fait de savoir penser de façon critique, la capacité d'auto-évaluation positive et la capacité d'attention à soi. (cf. Annexe 2 Tableau de la classification actualisée des compétences psychosociales)

73 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 18.

74 79 élèves-médiateurs et médiatrices ont répondu au questionnaire. Dans les données comparatives entre les élèves et les élèves-médiateurs et médiatrices, nous appuyons sur 41 répondants. Ces panels ne permettent pas une analyse statistique mais peuvent confirmer des tendances observées dans l'analyse qualitative lorsque les résultats sont très nets. Nous constatons au fil de l'étude que les résultats observés pour les élèves sont accrus pour les élèves médiateurs-trices. Ce commentaire vaut pour l'ensemble des données comparant des effets entre élèves et élèves-médiateurs et médiatrices.

2.3. Une meilleure gestion des émotions

« La médiation m'a appris à me calmer. Je frappais sans réfléchir. Maintenant, je réfléchis avant d'agir. J'ai toujours de la colère, mais je la maîtrise. »

Un élève-médiateur de 6^e, Guyane.

L'un des apports majeurs de la médiation à l'école est qu'elle contribue, aux côtés d'autres professions (telles que les psychologues scolaires et les assistant·es social·es) à une meilleure gestion des émotions par les élèves. La première étape, pour assurer cette gestion émotionnelle, est tout d'abord d'avoir conscience de ses émotions et de son stress. C'est une des trois CPS émotionnelles. Elle consiste en « la capacité à reconnaître et comprendre ce que nous ressentons. Cette CPS (...) implique en premier lieu, de pouvoir comprendre le fonctionnement des émotions et du stress, c'est-à-dire d'avoir connaissance de leur rôle essentiel pour informer les personnes sur leurs besoins et pour les inciter à agir et de comprendre ainsi l'utilité des émotions dans l'équilibre psychologique de la personne. Cette CPS nécessite en second lieu, de parvenir à identifier de façon appropriée ses émotions et son stress ce qui implique de pouvoir percevoir et nommer de façon adéquate ses ressentis émotionnels »⁷⁵.

52% des élèves parlent plus facilement de leurs émotions

Or, lorsque les MAE rencontrent un·e enfant à la suite d'un conflit ou d'un comportement inadapté, elles et ils lui demandent systématiquement ce qui se passe sur le plan émotionnel ; quel sentiment, quel ressenti est présent : de la colère, de l'angoisse, de la

tristesse, etc. Les MAE aident dès lors l'élève à **comprendre et identifier ses émotions**. Il est ensuite plus simple pour chacun·e de les mettre en mots, selon les résultats de l'enquête par questionnaire : 52% des élèves qui éprouvaient de la difficulté à parler de leurs émotions déclarent y arriver davantage depuis qu'elle ou il connaît la ou le MAE. Un élève médiateur de 6^e, à Méru, en témoigne : « Avant j'étais timide, j'étais seul, et grâce à la médiation j'ai compris qu'il faut aussi se libérer et parler aux autres. (...) quand on parlait des émotions avec le jeu "comment ça va", je me disais "ça va content", donc du coup j'exprimais un peu mes ressentis, et quand je disais "ça va triste", ils me demandaient pourquoi, et j'arrivais à dire ce que je ressentais. On m'a jamais demandé pourquoi ça allait pas avant. » On peut relever ici que 70% des élèves ayant des problèmes de comportement et qui ont renseigné un questionnaire déclarent arriver plus aisément à parler de leurs émotions (24 points de plus que le reste des élèves).

En outre, 60% de l'ensemble des élèves interrogé·es qui ont parfois envie de se battre ou d'insulter quelqu'un·e indiquent comprendre mieux ce qu'il se passe en elles ou en eux à ce moment-là. À noter, voir Graphique Questionnaire 2, que ce taux s'élève à 76% pour les élèves qui ont des problèmes de comportement (20 points de plus).

60% des élèves qui ont parfois envie d'insulter quelqu'un·e indiquent qu'ils ou elles comprennent mieux ce qui se passent en eux à ce moment là

Une fois que l'enfant a identifié ses émotions, il lui est plus aisé de **définir ses besoins** et ses limites dans ses relations avec les autres. *In fine*, cela lui permet d'adapter son comportement au cadre de vie

⁷⁵ Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 19.

collective qui a cours à l'école ou au collège. On peut comprendre par là qu'en invitant les élèves à exprimer et clarifier leurs émotions, les MAE leur permettent de savoir comment les contenir et les orienter dans le sens des règles qui structurent le vivre ensemble. Les enfants sont alors davantage en mesure de se recadrer lorsqu'elles et ils sentent que leurs émotions les font déborder de ce cadre, donc davantage en mesure de **réguler leurs émotions**. La régulation des émotions est une CPS émotionnelle qui consiste « à gérer ses propres émotions et à maintenir un équilibre émotionnel (...) [Elle] regroupe la capacité à exprimer ses émotions de façon adaptée (...) et la capacité à gérer ses émotions en modifiant l'intensité et les conséquences des émotions désagréables telles que la colère, la tristesse et la peur afin de ne pas être submergé (...)»⁷⁶.

La médiation à l'école participe à développer chez les enfants la capacité à gérer ses émotions ; et à mieux **se canaliser**. 74% des membres des équipes éducatives répondant-es observent que quand les MAE sont là, les élèves se canalisent davantage, se calment plus rapidement quand elles ou ils sont énervé-es. Dans le même sens, 68% des élèves interrogé-es qui peuvent éprouver de la difficulté à se canaliser en cas d'énervement déclarent y arriver davantage⁷⁷ ; et ce taux s'élève même à 78% pour les élèves perturbateurs et perturbatrices (13 points de plus que les autres). En témoigne une élève de 5^e, à Angoulême : « *Moi quand je suis fatiguée, ça m'énerve : j'ai envie de taper (...) Maintenant, je me calme plus vite* ».

Au vu des résultats pré-cités, la médiation à l'école a **un impact particulièrement positif sur la régulation émotionnelle des élèves ayant des problèmes de comportement**.

Ces résultats démontrent en outre que la médiation à l'école contribue à développer chez la majorité des élèves répondant-es la CPS cognitive « capacité de maîtrise de soi », qui nécessite « d'arriver à contrôler, diriger et ajuster ses comportements en fonction de ses buts et selon le contexte⁷⁸ ». Plus précisément, les MAE participent au développement d'une CPS spécifique qui fait partie de la maîtrise de soi : la capacité à gérer ses impulsions, « c'est-à-dire à décider volontairement de transformer ou pas une pulsion à agir en comportement effectif⁷⁹ ». Un élève de 3^e de Drancy en donne un exemple : « *Quand on a envie de se battre, il nous dit juste « ça va t'apporter quoi ? » ; et du coup on réfléchit avant et on ne se bat plus, on prend la décision de pas le faire* ».

Notons que ces phénomènes sont renforcés chez les élèves ayant suivi la formation MPLP conforte la tendance. En effet, les trois indicateurs précédemment évoqués sont plus élevés respectivement pour ces enfants de 16, 27 et 25 points de pourcentage par rapport à l'ensemble des élèves. Ainsi, si un peu plus d'un-e élève sur trois (au lieu d'un-e sur deux) arrive plus facilement à parler de ses émotions, c'est surtout au niveau de la compréhension de ses émotions et la maîtrise de son comportement que l'écart entre les élèves médiateurs et médiatrices et les autres se creusent. En effet, presque neuf élèves interrogé-es sur dix comprennent mieux ce qu'il se passe en elles ou en eux quand l'envie de se battre ou d'insulter est présente. De plus, sept élèves sur dix déclarent réussir davantage à se canaliser en cas d'énervement. Il semble donc que cette formation puisse avoir un effet particulièrement bénéfique en matière de gestion émotionnelle.

76 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 19.

77 Les élèves qui ont renseigné un questionnaire avec l'aide de quelqu'un-e ont été plus nombreuses et nombreux à répondre positivement à cette question (15 points de plus que les autres). Il est possible que, du fait d'un biais de désirabilité sociale, certain-es enfants aient répondu plus positivement que si elles ou ils avaient été seul-es. Ainsi, ce dernier indicateur est peut-être légèrement majoré.

78 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 18.

79 Ibidem.

2.4. Une attitude davantage responsable

« J'ai en tête l'exemple d'un élève de 3e qui a très bien évolué. Avant beaucoup d'agressivité, de violence. C'était un ado en opposition avec l'autorité, avec l'adulte. Il a été reçu à plusieurs reprises par le médiateur. Aujourd'hui, il n'y a presque plus de soucis, il est délégué de sa classe et représentant des élèves. »

Une principale d'un collège.

Les écolier-es et les collégien-nés accompagnés collectivement ou individuellement par les MAE ont tendance à devenir davantage responsables. Elles et ils développent tout d'abord une **capacité de réflexion sur leurs propres comportements**, prennent conscience de l'impact de leurs actes et s'interrogent sur le bienfondé de leurs actions. D'après 79% des membres des équipes éducatives interrogées, les élèves ayant des problèmes de comportement accompagnés par les MAE se remettent ainsi davantage en question. Ces enfants réfléchissent plus avant d'agir, et certain-es

Pour 79% du personnel éducatif, les enfants ayant des problèmes de comportement se remettent davantage en question

recherchent même la présence des MAE pour amorcer cette réflexion : « X et Y sont venus me voir pour me dire la bêtise qu'ils comptaient faire. Je les ai invités à réfléchir avant d'agir, sans donner mon avis. Ils ne l'ont pas faite » relate un médiateur à l'école.⁸⁰

De plus, grâce à la médiation à l'école, en cas de conflit, les enfants gagnent en **autonomie**. Effectivement, les élèves se rendent compte qu'il n'est pas forcément nécessaire de recourir à un-e adulte pour trouver une solution à leur problème. Lorsqu'un conflit est médié par un-e MAE, ce sont les enfants en désaccord qui font preuve de créativité pour résoudre le conflit et non pas l'adulte. Quand le conflit est médié par un-e élève médiateur ou médiatrice, l'adulte est même totalement absent-e de la démarche de résolution du conflit. Les enfants s'aperçoivent alors qu'elles et ils ont pleinement la capacité de dénouer des situations complexes. En témoigne cette explication d'un élève médiateur de 6^e, à Méru : « [La Médiation à l'Ecole] m'a aidé à aider les autres, à comprendre leurs qualités et leurs défauts. [Pourquoi c'est important de comprendre les qualités et les défauts des autres à ton avis ?] Parce que si par exemple il y a une fille qui est tout le temps gentille et une autre qui est tout le temps gentille, on pourrait voir si on peut utiliser ces mêmes qualités pour contrer en même temps la tristesse entre elles. »

Ainsi, les MAE contribuent à développer chez les élèves qu'elles et ils côtoient la CPS cognitive suivante : **prendre des décisions constructives**, qui consiste en « la capacité à identifier et sélectionner les objectifs et les solutions les plus appropriées pour soi et pour les autres⁸¹ ». Elle regroupe la capacité à résoudre des problèmes de façon créative et la capacité à faire des choix responsables. La capacité à résoudre des problèmes de façon créative « nécessite d'analyser une situation problématique,

80 Chez les élèves qui ont suivi la formation MPLP et que nous avons rencontrés, cette prise de conscience semble particulièrement forte, comme le montre ce verbatim d'une élève de 6^e, à Méru : « Il y a plein de choses que j'ai faites avant et que je regrette maintenant (...) Par exemple insulter les autres dès qu'il y a un problème, venir les taper, les gifler, alors que je sais même pas si l'histoire qu'on vient de me raconter est vraie. » En ce sens, parmi celles et ceux qui ont renseigné un questionnaire, 71% déclarent arriver davantage à prendre du recul en cas de conflit (Ce taux s'abaisse à 65% dès lors que l'on inclut les élèves qui arrivaient déjà à prendre du recul en cas de conflit) ; et 75% indiquent plus généralement être moins en conflit qu'avant avec les autres (Ce taux s'abaisse à 35% dès lors que l'on inclut les élèves qui étaient déjà peu en conflit avant de se former). Si le nombre de répondant-es à ce questionnaire est insuffisant pour affirmer un impact aussi fort chez l'ensemble des élèves médiateurs et médiatrices, cet indicateur dessine une tendance en ce sens.

81 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 18.

d'imaginer différentes solutions possibles, de laisser émerger des alternatives, d'évaluer chacune des solutions et de choisir une solution positive pour soi et pour les autres⁸² ». C'est bien cette démarche que les élèves mettent en œuvre dans le cas d'une médiation de conflit, comme nous l'avons précédemment expliqué. La capacité à faire des choix responsables consiste à « identifier les buts qui sont importants pour soi et les évaluer au regard des normes sociales, de sécurité, d'éthique et de faisabilité⁸³ ».

La médiation à l'école participe aussi à développer cette capacité chez les enfants, notamment celles et ceux qui, grâce à l'accompagnement des MAE, sont **davantage impliqué-es dans leur scolarité et/ou dans la vie de l'établissement**. Selon les résultats de l'enquête par questionnaires, 68% des membres des équipes éducatives répondant-es déclarent que les élèves accompagnés par les MAE s'impliquent davantage dans leur scolarité⁸⁴. Cet accompagnement se fait en synergie avec le reste de la communauté éducative : les MAE n'interviennent pas seules sur ces problématiques mais en complémentarité avec les enseignant-es, les CPE, les assistant-es d'éducation, etc. Concernant la scolarité, le résultat de ce travail collectif peut se traduire par une meilleure assiduité et/ou une plus grande quantité de travail fournie. Le père d'un élève, à Cayenne, a témoigné lors des entretiens de l'évolution du comportement de son fils de 14 ans, au contact de son MAE : « *C'était trop le bordel dans l'autre collège. Mon fils a été exclu pour problème de comportement. Mon fils a complètement changé. Ici, c'est mieux surveillé et il a de meilleurs résultats scolaires et il est plus tranquille (...) Si le médiateur est là, il ne peut pas sécher les cours.* » Un enseignant de Villepinte nous a également partagé l'expérience qu'il a eue avec deux élèves initialement peu investis. Suite à l'accompagnement de la MAE, il y a eu chez ces derniers « *une forme de prise de conscience, de responsabilisation, de sursaut. (...) Plus d'implication dans le travail scolaire, plus d'assiduité, de manière générale une forme d'implication à long terme.* »

L'implication dans le collectif se traduit également par le souhait d'un nombre important d'enfants d'être délégués de leur classe ou élèves médiateurs, médiatrices ; et par l'intérêt croissant porté par les élèves aux instances de l'établissement, comme le conseil de vie collégienne, dont nous a parlé une enseignante de Drancy : « *[le MAE] motive beaucoup les élèves pour le conseil de vie collégienne, c'est grâce à lui qu'on a eu autant de personnes. Il y a eu peu de communication, mais il en a parlé à toutes les classes. A la première réunion la salle de permanence était blindée !* »

L'implication dans le collectif s'illustre particulièrement chez les élèves médiateurs et médiatrices qui prennent souvent leur rôle au sérieux et participent activement à l'apaisement du climat scolaire. « *La médiation par les pairs ça les responsabilise. Par exemple, ce sont les médiateurs qui gèrent le silence au réfectoire. La médiation par les pairs donne une fonction, un rôle aux éléments perturbateurs.* » raconte une membre du personnel périscolaire, dans une école.

82 Ibidem.

83 Ibidem.

84 Néanmoins, on peut relever que 35% des répondant-es ont sélectionné la réponse « sans opinion ». Cette difficulté à se positionner sur cette question peut s'expliquer par l'aspect collectif de l'accompagnement dans lequel la ou le MAE n'est pas la seule personne à intervenir : il est par conséquent compliqué d'isoler l'impact précis de son intervention.

Le témoignage de la mère d'un ancien élève-médiateur, à Soyaux
(Témoignage issu du livret Construire la culture de l'apaisement, Les réussites de la médiation à l'école, p. 14.)

« Noé était un enfant plutôt calme et réfléchi. Mais il y a effectivement quelque chose, qui s'appelle la responsabilité, qui a évolué chez lui avec ce nouveau rôle, la capacité de mesurer la situation, de réfléchir sur ses actes, ses paroles, et donc d'être plus responsable face à ce qui se joue devant lui. »

3. Une inscription dans une société de la relation

La médiation à l'école contribue au développement des CPS sociales des élèves. Ces dernières peuvent être définies comme « *un ensemble de capacités psychologiques impliquant des comportements relationnels qui permettent de développer des interactions constructives, de renforcer le pouvoir d'agir (empowerment) et de maintenir un état de bien-être psychique*⁸⁵ ».

Cela permet aux enfants de développer leur sociabilité, d'adopter progressivement une culture du dialogue et une posture plus adaptée vis-à-vis des adultes.

3.1. Une sociabilité accrue

« [Les élèves de la classe] ont vraiment appris à se gérer comme un groupe qui fonctionne, avec des gens qui s'apprécient et qui travaillent ensemble. Ils coopèrent, ce qui n'était pas du tout le cas avant. Il y avait aussi beaucoup de problèmes par rapport aux origines des uns et des autres, des problèmes de racisme. Aujourd'hui, plus du tout »

Une enseignante, Compiègne.

Les MAE favorisent le développement de la sociabilité des élèves, en permettant tout d'abord à celles et ceux qui ne les avaient pas intégrés jusque-là d'acquérir petit à petit les codes de politesse et de **civisme** (dire bonjour, ne pas couper la parole, etc.). Certain-es élèves qui ont suivi la formation MPLP nous ont en outre indiqué que cette dernière les avait aidé à « *bien parler* », c'est-à-dire à ne « *pas faire des expressions comme dehors* ».

Ensuite, les MAE contribuent à renforcer les CPS sociales des élèves, notamment leur *capacité à développer des relations constructives*. Cette CPS peut être définie comme « *l'aptitude à adopter des comportements relationnels favorables pour entrer en relation, interagir avec les autres et construire des liens sociaux, notamment avec ses pairs*⁸⁶ ». Elle comprend entre autres la capacité à développer des liens sociaux : « *savoir initier des relations, échanger de façon amicale, s'entendre avec les autres, nouer des amitiés...*⁸⁷ »

85 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 20.

86 Ibidem.

87 Ibidem.

En ce sens, les MAE apprennent aux élèves à **échanger de façon plus respectueuse**, à considérer autrui comme un·e égal·e, à prendre en compte ses besoins et ses limites. Ainsi, 64% des membres des équipes éducatives interrogé·es observent que les élèves se respectent davantage les un·es les autres quand les MAE sont là (moins de moqueries, d'insultes...). Par ailleurs, environ un·e élève sur deux qui avait l'habitude de recourir à l'insulte affirme insulter les autres moins qu'avant.

Cet apprentissage progressif du civisme et du respect permet à chacun·e de nourrir des **relations amicales** plus sereines et plus saines. Elle donne aussi la possibilité aux élèves isolé·es d'entrer en relation avec les autres. Les élèves médiateurs et médiatrices, notamment, repèrent ces enfants et les aident à nouer des amitiés. En témoigne cette élève de 4^e, à Meyzieu : « *Une fois il y avait une personne qui était toute seule dans la cour, on lui a proposé de rester avec nous. Elle a pu rire et elle était heureuse donc on a essayé de lui trouver des amis. Du coup les personnes qui sont devenues amies avec elle, elles ont joué avec elles etc. et c'était super.* »

La médiation à l'école permet aussi aux élèves de développer leur capacité d'écoute empathique⁸⁸, c'est-à-dire « *l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre (ses émotions, son point de vue, ses besoins...)* et à *savoir le mettre en mot de façon ajustée*⁸⁹ ». Un grand nombre d'élèves réussissent plus facilement à **se mettre à la place des autres** et adoptent le réflexe de se questionner sur ce que leurs pairs ressentent. « *Quand je vois quelqu'un, je sais s'il est énervé* », explique un élève de 3^e, en Guyane.

71% des enfants comprennent mieux ce que les autres ressentent

Parmi les élèves répondant·es qui éprouvaient de la difficulté à comprendre ce que les autres ressentent, 71% déclarent y arriver davantage. Dès lors, même s'il apparaît qu'une part importante des élèves qui côtoient les MAE a réellement progressé

vers une attitude plus respectueuse et empathique, mais il faut garder à l'esprit que certain·es ont pu majorer leurs réponses en vue de satisfaire les attentes de leur accompagnant·e.

En outre, plus d'un·e élève sur deux (61%) affirme s'être rendu·e compte que certaines de ses blagues ou actions étaient blessantes pour les autres⁹⁰. Toutefois, on peut relever que 33% des élèves ont sélectionné la réponse « je ne sais pas ».

Concernant les **élèves perturbateurs et perturbatrices, plus des trois quarts des enfants** qui ont reçu l'aide des MAE en raison de leur comportement développent leur sociabilité en faisant **davantage preuve de respect envers les autres** et en se montrant plus empathiques. En effet, 76% de celles et ceux qui avaient l'habitude de recourir à l'insulte affirment insulter moins les autres qu'avant, soit 33 points de plus que les autres élèves. De plus, les enfants qui éprouvaient de la difficulté à comprendre ce que les autres ressentent sont 83% à déclarer y arriver davantage (14 points de plus que les autres répondant·es). En ce sens,

76% des élèves perturbateurs et perturbatrices affirment moins insulter les autres

⁸⁸ Cette CPS spécifique fait partie de la CPS sociale « *communiquer de façon constructive* ». C'est « l'aptitude à adopter des comportements verbaux et non verbaux favorables pour interagir avec les autres, même dans les situations difficiles », Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 20.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Il faut aussi noter, comme pour l'indicateur précédent, que cet indicateur est plus élevé de 12 points chez les enfants accompagné·e par un·e MAE dans la réponse au questionnaire. Il est donc probablement un peu majoré.

81% des répondant-es se sont rendu-es compte que certaines de leurs blagues ou de leurs actions étaient blessantes pour les autres (25 points de plus que les autres).

On constate que ce souci du respect et du bien-être d'autrui est particulièrement présent chez les enfants qui sont ou ont été médiateurs ou médiatrices, comme l'a souligné une assistante sociale : « *Ce sont des enfants qui ont développé des qualités d'empathie extraordinaires, ils deviennent des adultes vraiment chouettes* ». Plusieurs élèves rencontré-es en entretien ont en effet évoqué cet apport à l'issue de la formation, comme cette élève de CM1, à Angoulême : « *Maintenant on comprend mieux que quand quelqu'un est triste, on le laisse se clamer et après on lui demande ce qu'il a : s'il est triste, en colère...* ». Une élève médiatrice de 6^e, à Méru, nous a elle expliqué : « *Ça m'a aidé (...) à me mettre à la place des autres. Par exemple s'il y a une médiation me dire que "ah, peut-être que l'autre il aurait aimé qu'il fasse ça, qu'il fasse si". Avant je le faisais pas* ». Concernant les résultats de l'enquête par questionnaires, environ huit élèves sur dix indiquent moins recourir à l'insulte et s'être rendu-es compte que leurs blagues ou actions pouvaient être blessantes ; et neuf sur dix déclarent mieux comprendre ce que les autres ressentent.

3.2. Une culture du dialogue développée

« J'avais des problèmes de comportement. Je me battais, je jetais des chaises en cours, j'insultais les profs. L'administration me mettait des sanctions mais ça marchait pas. J'ai eu un conflit à la récré : le médiateur est venu me parler, il m'a expliqué. On est allés dans son bureau avec l'autre élève, on s'est expliqués, on a parlé. (...) Il nous explique, nous confronte, nous montre des vidéos, nous apprend à nous canaliser. (...) J'ai plus de problème de comportement. Maintenant je ne me bats plus au collège. Avant, juste on m'insultait, et je me battais ».

Un élève de 3^e, Compiègne.

La médiation à l'école diffuse au sein des établissements scolaires une culture du dialogue. Elle apprend aux élèves à communiquer efficacement. « Communiquer efficacement » est une CPS sociale spécifique⁹¹ qui « *nécessite de connaître et pouvoir surmonter les obstacles à une communication fluide et implique des attitudes soutenant, une écoute de qualité, des formulations claires, la capacité à exprimer ses émotions de façon adaptée, la capacité à formuler et recevoir des critiques*⁹² ».

Selon 72% des membres des équipes éducatives interrogé-es, quand les MAE sont là, les élèves **s'écoutent davantage**. Les élèves médiateurs et médiatrices sont particulièrement formé-es à l'écoute de leurs pairs : « *J'écoutais sans vraiment écouter. Alors que maintenant je prends plus le temps d'écouter, d'analyser un petit peu.* » (une élève médiatrice de 4^e, Meyzieu) Par conséquent, 74% de celles et ceux qui ont renseigné un questionnaire déclarent se sentir davantage à l'écoute des autres depuis le suivi de leur formation.

Pour **72%** du personnel éducatif, les élèves s'écoutent davantage

Plus généralement, grâce à la médiation, les enfants **recourent moins à la bagarre et ont davantage le réflexe de dialoguer** en cas de conflit. Une MAE nous en a donné un exemple : « *Un élève de l'école a eu un souci avec des camarades, on en discute, il me dit qu'il leur a fait plein de messages clairs et qu'ils continuent. Donc il a intégré le fait qu'on fait des messages clairs et que si ça ne marche pas il*

91 Elle fait partie de la CPS sociale générale « communiquer de façon constructive » : Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 20.

92 Ibidem.

faut aller voir la médiatrice. C'est bien parce que c'est un élève qui répondait par "tu me mets un coup je te mets un coup", etc. Et là il a essayé autre chose. Il a bien compris que rendre les coups par les coups, les gros mots par les gros mots, ça ne fonctionnait pas. »

Ainsi, plus d'un-e élève sur deux (62%) à qui il arrivait de se battre dans l'enceinte de l'établissement affirment moins le faire qu'avant. Cependant, ce taux s'abaisse à 47% dès lors qu'il s'agit de bagarres à l'extérieur de l'école ou du collège. Toutefois, l'enquête par questionnaires met en lumière que plus les enfants sont âgé-es, moins elles et ils se battent à l'extérieur de l'établissement⁹³. Une telle corrélation n'apparaît pas concernant le fait de continuer ou non à se battre à l'intérieur de l'établissement. Les résultats de l'enquête montrent **un recours à la violence en baisse particulièrement chez les élèves qui ont des problèmes de comportement**. 83% de celles et ceux à qui il arrivait de se battre dans l'enceinte de l'établissement affirment moins le faire qu'avant (voir graphique 1 et 2, infra). De plus, pour 70% de ces enfants, ce moindre recours à la violence s'étend aussi à l'extérieur de l'école ou du collège. Ces deux indicateurs sont supérieurs de 30 points à ceux du reste des élèves⁹⁴.

62% des élèves déclarent moins se battre dans l'enceinte de l'établissement

La médiation à l'école amène aussi les enfants à développer deux autres CPS sociales spécifiques : le développement d'attitudes et de comportements prosociaux⁹⁵, c'est-à-dire « favorables aux autres et qui leur apportent une aide (coopération, comportements d'entraide, de collaboration, d'engagement social...) »⁹⁶ ; et la capacité à résoudre des conflits de façon constructive⁹⁷, « en faisant face aux difficultés relationnelles de manière à favoriser les apprentissages et trouver une issue favorable pour tous les protagonistes⁹⁸ ».

Cela se concrétise par le fait qu'un **nombre croissant d'élèves s'inscrivent dans le processus de médiation**. Parmi les élèves répondant-es, 30% sont déjà venu-es voir les MAE pour les prévenir qu'il risquait d'y avoir une bagarre et 37% afin de les prévenir qu'un-e de leurs camarades allait mal. Les élèves n'hésitent pas non plus à inciter leurs ami-es à contacter la ou le MAE : 43% l'ont déjà conseillé-e à un-e ami-e qui allait mal ou qui était en conflit avec quelqu'un-e. Ici, on peut relever que plus les enfants grandissent, plus elles et ils ont tendance à prodiguer ce conseil⁹⁹. Un MAE de Drancy a évoqué ce phénomène en entretien : « Les élèves nous ramènent d'autres élèves avant d'aller voir la CPE. Par exemple, un élève s'est fait taper, son copain me l'a amené parce qu'il ne voulait pas en parler. J'ai pu passer le relais : appeler les parents, prévenir la CPE. (...) sinon, il aurait été dans une posture où il serait venu la peur au ventre au collège, sans pouvoir le dire à qui que ce soit ».

93 37% des élèves répondant-es de CM1/CM2 déclarent se battre moins à l'extérieur de leur établissement scolaire depuis qu'elles ou ils connaissent leur MAE, 51% des 6^e/5^e et 60% des 4^e/3^e.

94 Ces deux indicateurs sont par ailleurs majorés de 18 points de pourcentage pour les élèves médiateurs et médiatrices. Avec un échantillon plus significatif, il serait possible de confirmer s'il y a effectivement un recours à la violence moindre chez ces élèves.

95 Elle fait partie de la CPS sociale générale « développer des relations constructives » : Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 20.

96 Ibidem.

97 Elle fait partie de la CPS sociale générale « résoudre des difficultés, ibidem.

98 Ibidem.

99 34% des CM1/CM2 répondant-es ont déjà conseillé à un-e ami-e qui allait mal ou qui était en conflit d'aller voir la ou le MAE, 49% des 6^e/5^e et 53% des 4^e/3^e.

Occasionnellement, certain-es enfants, qui ne sont pourtant pas élèves médiateurs ou médiatrices, s'inspirent des MAE pour tenter de régler des conflits, comme nous l'a expliqué un agent de prévention et de sécurité : « Certains élèves s'inspirent de la médiatrice, on les voit : ils essaient de faire leur petite médiation. Ils posent les questions, reprennent les étapes. » Ainsi, 43% des élèves interrogés qui n'ont pas suivi la formation MPLP déclarent tout de même avoir déjà essayé de faire comme leur MAE pour régler un conflit. Par conséquent, en reprenant les propos de ces professionnel·les de la relation, voire en imitant leurs façons de faire, les enfants deviennent vecteurs de cette culture du dialogue.

43% des élèves non médiateur·trices déclarent avoir essayé de faire comme leur MAE pour régler un conflit

Logiquement, les élèves médiateurs et médiatrices endossent particulièrement ce rôle : un plus grand nombre d'entre elles et d'entre eux vont voir les MAE pour les prévenir qu'une bagarre va se produire (27 points de plus), qu'un-e de leur camarade va mal (37 points de plus) ou conseillent à un-e ami-e d'aller voir la ou le MAE (18 points de plus). Comme le soulignent des élèves médiateurs et médiatrices guyanais-es, leur statut d'enfant leur permet de voir des choses que les adultes ne voient pas : « On est partout. Ce sont nos ami-es. On est dans la masse, on voit tout. On a l'habitude d'aller dans les rassemblements [regroupements de masse sur un temps de tension] en tant qu'élève. On voit si un élève part en courant. »

Quelques un-es véhiculent même cette culture du dialogue à l'extérieur de l'établissement scolaire : dans leurs familles, dans leurs groupes d'ami-es ; et parfois même dans leur lycée, comme c'est le cas à Méru où d'ancien·nes collégien·nes ont monté un dispositif de médiation par les pairs.

Le témoignage d'une élève médiatrice qui a transmis les principes de la médiation à ses cousines

« Je pense que la médiation c'est fait exprès, c'est un peu comme une éducation extérieure pour les enfants, ça apprend plein de choses et vraiment la médiation je la conseille à d'autres personnes parce que c'est très important. (...) La dernière fois il y avait un conflit entre mes deux cousines parce que y en a une qui a perdu à un jeu et l'autre elle avait gagné. Du coup on a essayé de régler un peu ça. Je leur ai expliqué que c'était qu'un jeu. Et pour montrer à ma cousine ce que c'était la médiation je lui ai dit ce qu'il fallait faire et elle est partie le faire elle-même. Et maintenant dès que y a un conflit j'ai même pas besoin de lui dire elle va le faire d'elle-même. [Quels conseils tu lui as donnés ?] Les 7 piliers de la médiation, le calme (car elles n'étaient pas calmes), les trois familles de Socrate : l'habilité, la bonté et la vérité je crois. C'est les qualités qui sont très importantes »

3.3. Un juste rapport à l'adulte

« J'avais un élève difficile l'année dernière, dans mon rapport avec lui ça n'allait pas très bien. Le médiateur l'a reçu plusieurs fois dans son bureau. A ce moment-là, il a pu comprendre qu'il peut être écouté par les adultes (...) Ça lui a ouvert une petite fenêtre pour s'exprimer. Il sent qu'on s'occupe de lui et qu'on s'intéresse à lui, ce qu'il fait et ce qu'il veut devenir. C'était très encourageant pour l'enfant, et ça l'a incité petit à petit à avoir une attitude plus respectueuse avec les adultes. »

Un enseignant, Drancy.

Les MAE contribuent à changer le rapport des élèves à l'adulte et *in fine* à l'institution. Ces professionnel·les arrivent effectivement à établir un climat de **confiance mutuelle** avec les enfants, dans lequel ces dernier·es vont se sentir sur un pied d'égalité ; et de ce fait respecté·es. Les sanctions incomprises, injustes ou vécues comme telle par les élèves génèrent de la méfiance vis-à-vis des adultes, surtout lorsqu'il s'agit d'un conflit entre un·e enseignant·e et un·e élève, où l'institution donne souvent raison à l'adulte. Un directeur d'école à Saint-Laurent du Maroni le reconnaît : « *Avec le médiateur, il y a moins d'injustice : nous, on fait vite, on est pressé·es, on se trompe et c'est terrible* »

81% du personnel éducatif (89% des enseignant·es, 74% des autres membres des équipes éducatives) répondant·es affirment que les élèves accompagné·es par les MAE recourent plus aisément aux adultes quand elles ou ils ont un problème.

81% du personnel éducatif affirment que les élèves recourent davantage à l'adulte

Grâce à la posture de la ou du MAE et à sa manière de traiter les conflits, les élèves se rendent alors compte qu'il est possible de faire confiance à un·e adulte et vont ainsi parfois changer d'attitude vis-à-vis de leurs professeur·es et du reste du personnel de l'établissement.

Les MAE contribuent aussi à ce changement d'attitude en expliquant le rôle de chacun·e au sein de l'établissement et en déconstruisant les *a priori*, par exemple sur les assistant·es social·es.

Ainsi, nombre d'élèves hésitent moins à recourir aux adultes en cas de problème et développent leur capacité à demander de l'aide, aptitude indispensable pour résoudre les difficultés qu'elles et ils rencontrent. En effet, « savoir demander de l'aide » est une CPS sociale spécifique qui fait partie de la CPS générale « résoudre des difficultés », qui se définit comme « *la capacité à résoudre des situations problématiques de la vie quotidienne en ayant recours à des comportements relationnels favorables*¹⁰⁰ ».

Grâce à la médiation à l'école, les écolier·es et les collégien·nes **identifient plus facilement quand il est nécessaire de faire appel à un·e adulte** : « *L'élève ne règle plus ses problèmes par lui-même, il comprend qu'il doit faire appel à un adulte* » relate un médiateur à l'école. Les élèves vont même parfois savoir cibler directement le bon interlocuteur ou la bonne interlocutrice en fonction de la gravité du problème (MAE, CPE, assistant·e social·e...).

100 Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. p 20.

Pour finir, grâce à la médiation, les élèves ont plus de facilité à **accepter l'autorité** des adultes. Effectivement, d'après 76% des membres de l'Education nationale interrogé-es, les enfants accompagné-es par les MAE respectent davantage les règles.

3.4. L'impact à long terme

« On a un impact sur le temps où ils sont à l'école. Après à l'extérieur c'est un ensemble de choses : si à l'école on lui dit que c'est peut-être mieux de ne pas répondre par la violence à l'agression physique, verbale, et qu'à l'extérieur, dans son quartier, chez lui la norme c'est la violence, il est perdu. »

Un médiateur à l'école

Si on constate des **impacts sur le comportement des élèves** à court terme et dans le cadre **scolaire**, il n'a pas été possible d'étudier les changements de comportement **sur la durée et dans tous les contextes de la vie de l'enfant**. En

effet, les enfants sont des êtres en construction, leur appréhension et leur assimilation des différents codes sociaux ne sont donc pas linéaires. Ces derniers nécessitent d'être manipulés et expérimentés à diverses reprises et dans différents contextes pour potentiellement, un jour, être incarnés avec conviction. Or, l'évaluation porte sur un dispositif mis en place depuis relativement peu de temps (un à trois ans selon les établissements enquêtés).

En outre, bien que les MAE ne soient pas seulement présent-es dans les établissements scolaires, elles et ils ne peuvent pas couvrir l'ensemble des espaces fréquentés par les enfants. Le cadre éducatif doit être porté conjointement par différent-es adultes référent-es pour que la **coéducation** fonctionne. La médiation à l'école ne peut pas résoudre à elle seule les problématiques de violences et de rapports de force qui traversent les différents environnements que fréquentent les enfants. Les MAE constituent un pilier du cadre éducatif parmi d'autres. Certain-es partenaires rencontré-es dans le cadre de l'étude qualitative nous ont d'ailleurs dit qu'il serait nécessaire que l'ensemble des personnes qui interviennent dans la vie des enfants (personnel de l'Éducation nationale, personnel périscolaire...) soient formées à la médiation. Elles et ils ont aussi souligné **l'importance que les parents soient mobilisés** dans cette démarche coéducative.

Cependant, les élèves médiateurs et médiatrices que nous avons interrogé-es ont témoigné d'une plus **grande capacité au dialogue** avec leur entourage, famille et ami-es. Ce sont les plus « imprègné-es » par la médiation à l'école. On peut imaginer que le déploiement de la médiation à l'école sur la durée aurait des effets très favorables sur la construction des citoyens de demain que sont les élèves. L'enjeu est de taille : celui du bien vivre-ensemble.

En Guyane...

Se développer en tant que citoyen-ne est d'autant facile qu'on connaît **les codes** de la société dans laquelle on évolue.

Les élèves venant de diverses communautés n'ont pas tous les mêmes codes et ne partagent les codes de l'institution scolaire française.

Les MAE vont expliquer aux enfants les règles et les comportements attendus et faciliter ainsi leur intégration scolaire.

Ces règles vont rassurer les élèves car elles proposent un cadre. Un médiateur de Saint-Laurent du Maroni témoigne : « Quand on leur explique le règlement intérieur, ils se sentent plus en sécurité. Ils savent ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire ».

En expliquant les comportements attendus, les MAE évitent aux élèves des remontrances de la part des équipes éducatives, mais aussi des moqueries de la part de leurs camarades.

POINT-CLES

L'apprentissage de l'altérité pour vivre en société

- ✓ La régulation des émotions
 - ✓ Une prise de recul sur les comportements
 - ✓ Une **baisse des réactions violentes**, le réflexe du dialogue
 - ✓ Des **effets démultipliés** sur les élèves ayant des problèmes de comportement
 - ✓ Un fort développement des **compétences psychosociales** chez les élèves médiateurs-trices
 - ✓ Un **savoir-être essentiel** pour la relation à l'autre
-
- ✓ **81%** des élèves interrogé·es affirment avoir gagné en confiance en soi
 - ✓ **71%** des élèves comprennent mieux ce que les autres élèves ressentent
 - ✓ Pour **79%** du personnel éducatif, les élèves ayant des problèmes de comportement se remettent davantage en question

VI- Implication parentale

Certains parents éprouvent une réelle difficulté à accompagner leurs enfants dans leur scolarité. Cette problématique a été relevée dans de nombreux entretiens¹⁰¹. Nous proposons ici une synthèse en guise d'introduction.

Le lien entre parents et établissement est difficile à établir. Il est compliqué pour le personnel scolaire de joindre certain-es parents d'élèves car ces dernier-es n'ont parfois pas d'adresse et/ou sont en situation irrégulière. D'autres familles ne répondent tout simplement pas au téléphone. De plus, dans les collèges, en particulier dans les grands établissements comme ceux de Guyane, les enseignant-es ne connaissent pas bien les nombreux parents. Depuis la fin des confinements liés à la crise sanitaire, le lien s'est encore plus distendu entre les établissements scolaires et les familles.

En outre, il y a une sorte de fossé qui se creuse entre les familles et l'institution au moment du passage au collège. Alors qu'à l'école élémentaire il est assez simple d'entrer en contact avec la direction (notamment à la fin de la journée en allant chercher son enfant), au collège cette spontanéité n'est pas possible. Il faut la plupart du temps prendre rendez-vous. Or, cette demande de rendez-vous va souvent transitée par plusieurs intermédiaires (agent-e d'accueil, CPE...) avant d'aboutir. Les familles peuvent donc attendre jusqu'à plusieurs semaines avant de rencontrer la direction. Cette attente est particulièrement difficile à supporter pour les parents qui souhaitent contacter la direction en raison du mal-être de leur enfant au sein de l'établissement, notamment quand ce mal-être découle d'une agression ou d'une situation de harcèlement. Dans ces cas, la situation peut se tendre entre les parents et l'établissement scolaire, comme en témoigne une agente d'accueil d'un collège : « *En ce moment c'est tendu, il y a beaucoup de harcèlements, les parents ne se sentent pas soutenus. La plupart du temps la direction est en réunion quand les parents veulent les voir. (...) La situation s'envenime rapidement : il y a des parents qui n'arrêtent pas d'appeler toute la semaine, du coup ils s'inquiètent car le dossier n'avance pas.* »

Ensuite, une fois le contact établi, **la communication est complexe.**

D'une part, **l'illectronisme** de nombreuses familles, soit leur difficulté à accéder aux outils et ressources numériques et/ou les utiliser, ne leur permet pas de communiquer aisément avec l'institution scolaire, ni de suivre la scolarité de leurs enfants (via pronote par exemple).

¹⁰¹ Rappelons que lors de l'enquête qualitative, nous avons rencontré peu de parents d'élèves très éloignés de l'institution scolaire, en raison justement de ce lien très ténu qui existe entre ces familles et l'école. Ainsi, les problématiques et les impacts identifiés sont issus principalement de l'analyse des entretiens menés avec les structures de médiation et leurs partenaires (institutionnels, Éducation nationale et associatifs).

La difficulté des MAE à mobiliser les parents pour cette étude corrobore la parole des partenaires institutionnel-les que nous avons interrogé-es en entretien. La plupart nous ont indiqué qu'aujourd'hui, le lien aux familles est un enjeu de premier plan : « *On a autant besoin de la médiation à l'école que de médiation avec les parents finalement.* » nous a indiqué une partenaire de la ville de Soyaux. En effet, les institutions peinent à les mobiliser. Le lien avec les familles est de plus en plus difficile à établir et à maintenir.

De plus, la communication, même orale, peut être entravée par de multiples **incompréhensions**. Elles peuvent être dues au fait que les parents ne maîtrisent pas bien ou pas du tout la langue française. Elles peuvent également découler de codes culturels différents de ceux du personnel scolaire, selon lesquels la place et le rôle de l'école ne sont pas les mêmes. Or, parfois, les membres de l'Éducation nationale n'ont pas connaissance de ces divergences et ne comprennent pas le contexte culturel et social dans lesquels elles s'inscrivent. Il peut ainsi elles et ils peuvent se méprendre sur le sens de certaines réponses apportées par la famille. Ces incompréhensions sont aussi le fait de codes sociaux différents. Le positionnement des parents dans la scolarité de leurs enfants peut dès lors être perçu comme inadapté par le personnel scolaire, comme l'explique un partenaire de la ville d'Angoulême : « *On a reçu une lettre de parents qui ne comprennent pas pourquoi à la cantine leurs enfants doivent passer l'éponge, ils pensent que c'est une punition alors que c'est une participation.* »

Les membres des équipes éducatives soulignent globalement que le comportement des familles peut être trop passif ou à l'inverse trop intrusif. En ce sens, plusieurs membres de l'Éducation nationale ont évoqué des réactions excessives à des conflits entre enfants (avec un souhait des parents de porter plainte par exemple).

De telles situations peuvent parfois dégénérer en conflits violents entre familles. Selon les MAE, dans de nombreux cas, cela peut être la conséquence de l'inquiétude des parents vis-à-vis du bien-être de leurs enfants à l'école. Elles et ils ont besoin que l'établissement soit à l'écoute de leurs craintes. Or, ces familles ne se sentent souvent pas écoutées par le personnel scolaire qui a peu de disponibilité pour prendre le temps de les rassurer. Il arrive que l'ensemble de ces incompréhensions engendre des conflits entre les parents d'élèves et l'établissement. Ainsi, un délégué d'une Préfète nous a confié que « *la problématique du conflit entre parents et établissements scolaires prend de plus en plus d'ampleur.* »

Au-delà de ces obstacles communicationnels, il y a aussi **des parents d'élèves qui sont quoi qu'il en soit absent-es de l'école.**

Une partie des familles nourrit une **méfiance à l'égard de l'institution scolaire**. Cette méfiance peut être le fait d'une mauvaise expérience personnelle de l'école. Elle peut aussi naître d'une peur que l'institution scolaire, en lien avec les services sociaux, leur enlève leur enfant. Cette angoisse est particulièrement présente chez des familles étrangères ou issues de l'immigration. Étant donné que la place de l'enfant au sein de la famille diverge selon les codes culturels et sociaux, elles peuvent en effet craindre que les leurs soient interprétés comme une forme de négligence ou de maltraitance. Puis, les établissements enquêtés sont situés dans des quartiers prioritaires de la ville dans lesquels il y a souvent une forte rotation du personnel scolaire et/ou des membres des structures associatives. Les habitant-es de ces quartiers sont habitué-es à voir les enseignant-es et les personnels de direction changer fréquemment, arriver avec beaucoup d'enthousiasme et repartir parfois seulement un an plus

En Guyane...

Le contact entre les équipes éducatives et les parents est particulièrement complexe en Guyane, pour 4 raisons qui viennent s'ajouter ou renforcer les difficultés mentionnées pour la France hexagonale.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les **adresses** fournies par les parents à l'établissement ne sont pas toujours les bonnes et les **quartiers informels** dans lesquels vivent les parents sont parfois dangereux.

Les élèves guyanais-es viennent de **différentes communautés** et de très nombreux parents ne parlent pas français, notamment à Saint-Laurent du Maroni. Leur culture pose parfois également un rapport distant à l'école, l'éducation se faisant pour eux avant tout dans le cadre familial.

L'**illettrisme** est important en Guyane. Les parents peuvent en avoir trop honte pour se confronter à l'Éducation nationale. Ils ne se sentent pas à leur place au sein des établissements scolaires.

La **mécompréhension des institutions** françaises peut rendre certains parents très méfiants : peur d'être sanctionner pour ce que leur enfant aurait fait à l'école, peur que le collège prévienne la gendarmerie alors qu'ils sont sans papier, etc.

tard. Dans ce contexte, les familles ont du mal à accorder leur confiance aux nouvelles et nouveaux venu-es. Enfin, la méfiance des parents peut être le fruit de préjugés sur les enseignant-es et plus largement sur l'Éducation nationale.

L'absence de certain-es parents peut s'expliquer par un **sentiment d'illégitimité**. Il résulte notamment du fait que ces parents ne sont jamais allé-es à l'école et/ou sont illettré-es. La peur du jugement du personnel scolaire peut alors les paralyser et les freiner dans leur implication, comme l'explique une enseignante, à Angoulême : « *Pour les rencontres parents-profs, il y a des élèves de 3e qui me disent "mais non madame mes parents ne viennent pas, vous savez bien ils parlent pas français". (...) Ce n'est pas qu'ils ont de la défiance, c'est qu'ils ont peur du jugement qu'on va avoir. Ce sont des parents qui ne se sentent pas légitimes, qui se disent qu'ils ne pourront pas apporter quoi que ce soit.* »

Cette absence peut également découler d'un **désintérêt pour l'institution scolaire**. Dans certaines familles, dans lesquelles parfois aucun-e adulte ne travaille et/ou n'a fait d'études supérieures, l'école n'est pas considérée comme un levier de réussite mais comme une préoccupation secondaire, ce qui explique leur passivité à son égard.

La **grande précarité** de nombreuses familles ne fait qu'accentuer ce phénomène. Effectivement, l'instabilité de leurs conditions de vie (sur le plan financier, du logement, de la mobilité, etc.) peut permettre de comprendre pourquoi la scolarisation des enfants passe en second plan devant les défis du quotidien. De plus, une grande partie de ces adultes ne sont pas actifs et actives dans la sphère publique. Dans ce contexte, il est compliqué « d'aller vers » les institutions en général, et l'institution scolaire ne déroge pas à la règle. En outre, ces parents d'élèves éprouvent de la difficulté à sortir de leur quartier, du fait d'un sentiment d'illégitimité, de la peur de l'inconnu ou de celle du jugement des personnes évoluant dans des milieux moins précaires. Une directrice d'école de Compiègne en témoigne : « *L'année dernière, trois enfants de CM2 ont été honoré-es au concours d'orthographe de la ville. Une seule maman est venue à la remise des prix. Je pense que le fait d'aller en ville, de voir les autres parents, peut-être de ne pas se sentir "comme les autres"... (...) Les bus sont gratuits à Compiègne, mais pour les familles, aller au centre-ville c'est comme aller à l'autre bout du monde.* » Enfin, au sein de ces familles, les enfants peuvent être, en raison de cette précarité et/ou de codes culturels, sur-responsabilisé-es. Par exemple, en devant accompagner leurs frères et sœurs à l'école parce que leurs parents travaillent très tôt, ou en assurant la gestion administrative du foyer car ce sont elles et eux qui maîtrisent le mieux le français, ou encore parfois travaillant avec leurs parents en Guyane.

Bien que les parents les plus éloignés de l'institution scolaire soient très difficiles à mobiliser par les MAE, la médiation à l'école contribue à atténuer les écueils précités et parvient à décanter des situations spécifiques, en agissant en synergie avec un ensemble de partenaires, internes et externes à l'Éducation nationale. En effet, les MAE permettent à l'institution scolaire de renouer un lien avec des familles qui en sont éloignées ; et par conséquent à ces dernières de s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Les MAE apportent aussi un soutien à la parentalité dans les familles des élèves qu'elles et ils accompagnent¹⁰².

¹⁰² Cette partie propose très peu de données chiffrées. En effet, seuls 80 parents ont répondu à notre questionnaire et il s'agit probablement des parents les moins éloignés de l'institution. Notre échantillon de parents n'étant pas représentatif, nous avons tenu compte dans notre analyse des tendances qui se dégageaient des réponses au questionnaire quand elles corroboraient les entretiens, mais nous ne présentons pas de données chiffrées issues de ce questionnaire.

1. Un lien renoué entre les parents et l'école

La posture spécifique des MAE, ainsi que leur travail d'analyse de l'environnement de l'enfant et leur rôle d'interface entre l'établissement scolaire et les familles, leur permettent petit à petit de nouer ou renouer des liens entre l'école et les parents d'élèves.

PRATIQUES

Les MAE sont réputé-es pour être particulièrement accessibles. Les parents d'élèves rencontré-es louent également leur grande réactivité, ainsi que leur écoute et leur discrétion. C'est donc la posture des MAE en tant que telle qui leur donne la possibilité d'entrer en contact aisément avec des familles que le personnel scolaire peine ou n'a pas le temps d'approcher. Une fois cette proximité établie, elles et ils sont en mesure de décrypter le milieu familial des élèves et d'assurer un rôle d'interface entre les parents, l'école ou le collège.

1.1. L'accessibilité et la réactivité des médiateurs et médiatrices

« Si l'enfant a confiance en la médiatrice, c'est aussi parce que les parents se laissent approcher par elle. Il voit que les parents sont respectés par cette personne. Elle est chaleureuse, agréable, elle a une manière de parler plus familière, comme si on se connaissait déjà. »

Une mère d'un élève, Angoulême.

Les parents interrogé-es lors d'entretiens ont souligné deux qualités des MAE qui les mettent en confiance. Premièrement, **l'accessibilité**, car il est facile d'entrer en contact avec ces professionnel·les. Les familles peuvent aller à leur rencontre aux horaires d'entrée et de sortie des élèves, devant les écoles et les collèges. Les MAE peuvent aussi être directement contacté-es par mail et par téléphone. En Guyane, où les services sociaux sont débordés, la ou le MAE apparaît comme une personne particulièrement accessible. Cette information se transmet très vite dans les communautés, par le bouche-à-oreille.

Deuxièmement, les MAE font preuve de **réactivité**. Lorsque les parents ont besoin d'une information ou d'une intervention des MAE auprès de leurs enfants, il leur suffit de les contacter sans formalités (par sms par exemple). Les MAE réagissent rapidement, souvent dans la journée ou le lendemain, pour répondre à la demande parentale et intervenir si besoin, comme l'explique la mère d'un élève, à Angoulême : *« Elle est super accessible : elle a répondu le lendemain à mon mail puis on a échangé par sms. C'est rassurant qu'elle soit facilement joignable. »*

1.2. Les qualités d'écoute et de discrétion

« Une maman m'a dit "Merci beaucoup. Parce que tout ce que tu fais, tu le fais à la discrétion". »

Une médiatrice à l'école.

Les MAE font preuve d'une grande **écoute** auprès des familles. Elle et ils se rendent disponibles et ont la possibilité de prendre le temps qu'il faut, contrairement à d'autres professionnel·les, pour écouter les inquiétudes et les problèmes rencontrés par les parents d'élèves. Ces derniers peuvent parler de leur difficulté en confiance, sans crainte qu'on leur *« prenne leur enfant »* comme ils peuvent l'avoir avec les services sociaux. Durant les confinements, les MAE ont particulièrement joué ce rôle d'oreille attentive, en appelant régulièrement les familles qui en ressentaient le besoin et en s'informant sur leur situation et sur la façon dont elles traversaient cette période compliquée.

Ensuite, les parents d'élèves louent la **discrétion** des MAE. Elles et ils sont réputé-es pour ne jamais divulguer les informations qui leur sont confiées, sauf si l'enfant est en danger. Les MAE ne distillent que les informations nécessaires sur telle ou telle famille à leurs partenaires ; et veillent à respecter autant que possible la vie privée des élèves et de leurs parents. Cette assurance de discrétion est un levier qui favorise la libération de la parole, comme l'explique une responsable d'association : *« Elle a une énorme qualité, c'est qu'elle est au courant de tout mais qu'elle ne parle de rien. Elle sait absolument gérer dans la discrétion et l'efficacité toutes les petites choses dont on peut parler. »*

1.3. L'analyse du milieu familial de l'enfant

« Il y avait un petit garçon qui adorait la danse et le faisait en cachette car sa famille ne l'autorisait pas à en faire pour des raisons culturelles. Elle [la MAE] m'a expliqué qu'il avait peu de marge de progression, qu'il risquait d'être banni. Elle apporte la réalité du terrain. Finalement il a trouvé une autre échappatoire : le foot. Ça a été sa solution à lui. Si elle n'avait pas été là, je me serais mise en difficulté et l'enfant aussi, si je n'avais pas su que la maman ne serait pas ouverte. Elle a une vision juste sans être dans le jugement. »

Une infirmière scolaire.

Une fois cette proximité établie, les MAE peuvent analyser le milieu familial de l'enfant afin de le comprendre. Pour cela, elles et ils s'appuient sur leur **connaissance des communautés et des familles** qui vivent dans le quartier. Les MAE peuvent s'appuyer sur les ressources de leur réseau. Notamment, elles et ils peuvent faire appel à l'expérience de leurs collègues (médiateurs et médiatrices sociales ou interculturelles notamment). Les MAE s'appuient également sur les structures partenaires avec lesquelles elles et ils sont en lien (centre social, accueil de loisirs...). Si besoin, les **MAE interprètent les codes culturels** des familles, avec ou sans l'aide de médiateurs et médiatrices interculturelles : *« Elle [la MAE] m'explique les codes culturels des familles : par exemple la question des anniversaires. Certains enfants ne le fêtent pas chez eux car ça ne fait pas partie de la culture malienne (...) La question de l'égalité homme-femme aussi, la répartition des tâches ménagères est différente. »* (Une responsable d'une association)

Lorsque les MAE parlent la langue maternelle des parents d'élèves, c'est un véritable gain de temps. Pour finir, leur présence dans l'école élémentaire et le collège leur permet de **connaître des fratries entières** ; et par conséquent d'avoir une vision plus globale des problématiques de la famille.

1.4. Le rôle d'interface entre les parents et l'école

« Il y a moins de défiance de la famille quand ça passe par elle, il y a un lien de confiance. Quand la médiatrice dit des choses, les familles l'entendent. »

Une principale d'un collège, Angoulême.

Les MAE **travaillent étroitement avec le chef-fes d'établissement, les CPE et les assistant-es sociaux**. Ces acteurs œuvrent également à créer un lien avec les familles, mais ils n'ont pas tout le temps nécessaire. Elles et ils missionnent alors le ou la MAE pour prendre contact avec des familles.

Du fait de la proximité établie avec ces familles et de leur compréhension de l'environnement familial de l'enfant, les MAE constituent une interface pertinente entre les parents et l'établissement scolaire. Pour commencer, les MAE donnent la possibilité au personnel scolaire de **nouer un premier contact** avec les parents d'élèves qui sont injoignables. Souvent, en cas d'absentéisme d'un-e élève et lorsque sa famille ne répond pas au téléphone ou n'ouvre pas à l'assistant-e social-e, la direction du collège demande aux MAE de se rendre directement chez la famille (pour rappeler l'importance de la scolarisation, les informer qu'il est nécessaire qu'un-e parent vienne justifier les absences de l'enfant,

etc.). Comme les MAE ne font pas partie de l'Éducation nationale, les parents d'élèves ont moins de réticence à leur ouvrir. Dans le cas où ces derniers sont déjà accompagnés par d'autres membres de la structure de médiation, les MAE passent par leur réseau interne pour aller à leur rencontre, comme l'explique un MAE : « *Souvent pour contacter les familles je passe par mes collègues, c'est plus fluide. Ça permet d'enlever complètement l'étiquette Éducation nationale* ». Les suivis individuels assurés par les MAE (cf. *Élèves citoyen-nes de demain, le suivi individuel*) sont aussi l'occasion dans certains cas d'établir le contact avec la famille de l'enfant accompagné-e. Les MAE ont aussi permis de garder le contact avec les familles pendant les confinements, notamment par le biais d'appels téléphoniques réguliers.

Les MAE peuvent également assurer un **relais d'information** entre les familles et l'établissement scolaire (sur les modalités des réunions parents-professeur-es par exemple). Une mère d'élève, en Seine-Saint-Denis, en témoigne : « *C'est un soutien, c'est un support. Quand il y a quelque chose qu'on ne sait pas elle nous le dit, elle nous tient courant. Si elle n'était pas là on aurait l'info tardivement, alors qu'elle nous le dit dans l'heure.* »

Les MAE expliquent aussi **les termes techniques, les sigles et les arcanes de l'environnement scolaire** aux parents d'élèves si cela est nécessaire. Cet univers peut apparaître complexe pour des non-initié-es. Elles et ils vont leur fournir des informations sur leurs devoirs -justifier une absence par exemple- et sur leurs droits -la possibilité de recours en cas d'exclusion par exemple. Les MAE peuvent en outre accompagner des familles dans **l'accès et la maîtrise des outils numériques**, en les mettant en lien avec des associations qui fournissent du matériel informatique, ou en leur expliquant comment se servir d'un ordinateur, accéder à Pronote, etc.

Les enseignant-es ou la direction de l'établissement sollicitent parfois la **présence des MAE lors de rencontres avec certaines familles** : soit parce qu'il existe des tensions spécifiques avec ces parents d'élèves, soit parce qu'elles ou ils estiment que la famille se sentira rassurée par la présence d'un-e MAE. A ce propos, un enseignant de Drancy nous a partagé son expérience : « *Une élève était en conflit avec une autre l'année dernière : on avait reçu la maman à ce moment-là avec la principale. Le médiateur est venu aussi pour montrer sa présence parce que l'élève lui faisait plus confiance à lui, lui parlait beaucoup, aimait se confier à lui. Sa mère est venue au collège, ça a aidé que le médiateur soit là.* » Lorsque les tensions sont trop fortes, il peut même arriver que les MAE soient appelé-es à animer une médiation entre la famille en question et l'établissement.

Enfin, en Guyane, mais pas seulement, les MAE sont souvent amené-es à opérer la **traduction** entre l'établissement et les parents, quand ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. Les MAE vont traduire, mais aussi expliciter certaines notions qui ne sont pas comprises à cause de différences culturelles. Un directeur d'école à Saint-Laurent du Maroni le reconnaît : « *Je convoque les parents le jour où le médiateur est présent. Il me donne les sous-titres pour comprendre ce qui se dit* ». En Guyane, les MAE parlent fréquemment plusieurs langues et connaissent les codes des différentes cultures. Elles et ils mettent en confiance des parents qui n'osent parfois rien dire aux responsables des établissements.

La traduction peut être faite directement par les MAE ou via leurs collègues médiateurs et médiatrices interculturelles, lorsqu'elles ou ils en ont. Un enseignant d'Angoulême nous a ainsi confié : « *Dans ma classe de 6e il y a un jeune syrien arrivé il y a trois ans. Son papa ne parle pas bien français. On l'a rencontré avec son fils et un traducteur [de la structure de médiation], lors d'une réunion d'1h30, pour lui réexpliquer les attentes de la 6e, les papiers à donner... Ça a eu un effet positif : le papa était beaucoup rassuré, plus serein à la fin qu'au début de la réunion. On a pu pas mal échanger notamment sur ce qu'il a vécu en Syrie, ça m'a permis de mieux prendre en considération le vécu de l'élève.* »

Les MAE sont très conscient-es à la fois de la nécessité et de la difficulté de mobiliser les parents. Elles et ils ont **des idées pour renforcer leur implication** : faire venir les parents dans l'institution

scolaire à l'occasion de la remise du premier diplôme de l'enfant ou de la diffusion d'un projet auquel elle ou il a participé, mobiliser les parents d'élèves élus pour qu'ils aillent à la rencontre d'autres parents d'élèves, organiser des rencontres en dehors de l'établissement scolaire (au centre social par exemple), etc.

IMPACTS

La médiation à l'école contribue à nouer ou renouer les liens entre les parents d'élèves et l'institution scolaire. Tout d'abord, elle permet à des familles de se sentir davantage considérées. C'est là la première étape pour que ces dernières se sentent en confiance. Ensuite, elle amène des parents d'élèves à changer de regard sur l'école, et le personnel scolaire à mieux comprendre les familles. Tout cela génère une plus forte présence des parents au sein des écoles et des collèges.

1.5. Des parents qui se sentent considérés

Avant toute chose, les MAE créent les conditions propices à une rencontre pacifiée avec l'institution scolaire. En effet, elles et ils offrent en premier lieu aux familles un espace d'**expression**. Ces dernières peuvent y trouver un écho à leur besoin d'être écoutées et entendues. Les MAE reconnaissent les problématiques qu'elles traversent et prennent en considération leurs inquiétudes. Les familles ne se sentent ainsi pas jugées mais comprises. Ainsi, les familles interrogées déclarent qu'auprès des MAE, elles trouvent une écoute qu'elles ne trouvent pas ailleurs à l'école ou au collège.

Sur certains territoires, comme les Hauts-de-France où l'association Citéo intervient, **la médiation à distance réalisée par les MAE pendant les confinements s'est révélée particulièrement bénéfique**. Des mois plus tard, elles et ils perçoivent encore à quel point ces temps d'échange ont permis de mettre en confiance les familles et d'améliorer la qualité de la relation avec elles.

En second lieu, prendre ainsi le temps d'échanger avec les parents d'élèves rassure ceux qui sont inquiets ou tendus. Cette inquiétude, doublée d'une méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire, peut parfois générer des comportements agressifs chez certains parents. Ainsi, ils peuvent débouler en colère à l'entrée des établissements ou accuser par exemple les enseignant·es d'harcèlement sur leurs enfants. Les MAE vont intervenir pour apaiser ces situations en prenant le temps d'écouter et de comprendre le point de vue des deux parties. Une mère de trois enfants (8, 11 et 13 ans), à Cayenne, nous a raconté son expérience : *« Il y avait un malentendu avec le collège. On ne réfléchit pas tous pareil. Au lieu d'exploser d'un coup, on prend le temps. Parler avec lui [le MAE], ça nous calme. »*

Globalement, les parents que nous avons rencontrés nous ont indiqué être rassurés par la présence de la ou du MAE. *« J'ai son numéro de téléphone. Je peux l'appeler si j'ai un souci avec mon enfant à l'école »* nous a expliqué un père d'un élève, à Cayenne. Un autre le qualifie de *« deuxième parent »* car *« le médiateur le voit plus que moi : je le pose à 7h et je le récupère à 18h »*. Les MAE contribuent fortement à leur **apaisement**. Ces parents ont surtout l'impression d'avoir une personne sur qui ils peuvent compter au sein de l'établissement. Ils ont la sensation qu'une personne va prendre soin de leur enfant. En ce sens, les familles ayant répondu au questionnaire se disent rassurées sur la manière dont on s'occupe de leur enfant à l'école ou au collège grâce à la présence de la ou du MAE.

Lorsque l'inquiétude initiale porte sur la prise en charge de leur enfant par l'établissement (par exemple dans le cas d'une agression ou de harcèlement), ces familles sont soulagées de savoir que la ou le MAE fait remonter l'information à la direction de l'établissement et qu'elle ou il peut directement intervenir en urgence auprès des élèves concernés. Elles gagnent en sérénité car elles savent que la situation va être prise en charge et qu'il sera possible de suivre l'avancement de la démarche grâce au lien de proximité noué avec la ou le MAE.

Pour finir, ces professionnel·les de la relation vont aussi pouvoir apaiser des tensions qui existent entre certains parents d'élèves et l'établissement scolaire en animant des médiations. Ces situations sont souvent le fait de problèmes de communication et s'apaisent généralement une fois que chacune des parties a pu s'exprimer. Un MAE nous en a donné un exemple : « *Une maman se posait des questions sur une histoire où son fils était impliqué, elle ne comprenait pas la gestion de la situation par l'établissement. La directrice m'a demandé de faire une table ronde. Ça a apaisé les choses. Des fois il suffit juste de s'exprimer, qu'on nous écoute.* »

En Guyane...

Le contexte de vie des élèves est parfois difficile à appréhender pour les équipes éducatives. Celles-ci peuvent avoir des stéréotypes sur les quartiers où elles et ils vivent. A la demande de la principale d'un collège de Matoury, le MAE a organisé une visite du quartier pour l'équipe enseignante : « *Nous avons pris conscience de la diversité, de l'insalubrité et de la manière dont le quartier avait été planté-là.* »

En offrant un espace d'expression aux parents d'élèves et en apaisant leurs inquiétudes et leurs tensions, les MAE leur permettent d'entretenir des relations plus saines avec l'institution scolaire.

1.6. Un changement de regard croisé entre les parents d'élèves et l'institution scolaire

« *Il y a beaucoup de familles pour qui l'école se résume à faire ses devoirs, la médiatrice leur permet de changer cette représentation, de montrer que l'école ce n'est pas que ça, c'est un accompagnement plus global.* »

Une assistante sociale.

L'amélioration du rapport de parents d'élèves au milieu scolaire est aussi le fruit d'un **changement de regard sur l'école**. Leurs échanges avec les MAE leur donnent la possibilité de déconstruire les *a priori* qui pouvaient déformer leur vision de l'institution ; et contribuent à les mettre en confiance vis-à-vis du personnel scolaire. Un MAE en témoigne : « *A partir du moment où on discute les familles sont rassurées, elles comprennent que l'Éducation nationale ne fait pas rien, que les enseignantes font ce qu'elles peuvent.* »

Certains parents voient également le comportement de leur enfant sous un nouvel angle quand les MAE confirment les dires des enseignant·es quant à son attitude : « *L'année dernière, on a réglé une situation de harcèlement avec la direction et les familles. La maman de celui qui harcelait était au début très énervée, elle pensait que l'autre maman exagérait et que l'école grossissait la chose. Le fait que moi, qui ne fait pas partie de l'Éducation nationale, je dise au papa et à la maman "moi j'ai vu des choses", et en plus que je m'entends super bien avec leur fils, que ma relation était bonne avec leur enfant, pour eux c'était un plus parce que du coup on a pu discuter. Le papa je lui ai fait comprendre que son fils avait bien eu ce type de comportement* » raconte une médiatrice à l'école.

En Guyane, les codes entre les familles et les établissements peuvent être très éloignés. La venue des parents dans les établissements peuvent les aider à mieux comprendre ce qui est attendu des enfants. Une principale d'établissement guyanaise en témoigne : « *Il est important que les parents voient les enfants dans l'établissement et l'établissement avec ses règles. Par exemple, on ne s'assoit pas par terre pour faire la queue à l'école.* »

Les membres de l'Éducation nationale peuvent aussi avoir un **regard biaisé sur les parents d'élèves**. Les MAE participent à **le transformer en donnant des éléments de contexte** qui les aident à mieux comprendre les problématiques et les codes des familles des élèves.

64% du personnel éducatif indique mieux comprendre les problématiques et le point de vue des parents

Ainsi, environ les trois quarts des enseignant-es répondant-es et un peu plus de la moitié des non enseignant-es indiquent que les MAE contribuent à ce qu'elles et ils comprennent mieux les problématiques et les points de vue des parents d'élèves.

Il faut relever ici le fait que les personnes répondant-es qui travaillent dans un établissement dans lequel la ou le MAE intervient depuis plus d'un an répondent davantage positivement à cette question (73% contre 52%). Cela peut s'expliquer par le fait que les MAE connaissent mieux les familles au bout d'un an, ou qu'elles et ils ont créé plus de liens et d'occasions d'échanger avec la communauté éducative.

1.7. Des parents davantage présents à l'école

« Elle [la médiatrice] restaure la confiance des familles dans le collège, elles reviennent plus facilement au collège en ayant confiance en nous. »

Un principal adjoint d'un collège, Angoulême.

L'intervention des MAE a parfois pour aboutissement une présence accrue de familles à l'école ou au collège. Effectivement, à la suite de leur contact avec les MAE, elles osent plus facilement venir dans l'établissement pour justifier les absences de leurs enfants ; ou plus aisément appeler l'assistant-e social-e. L'une d'entre elles en témoigne : *« On passe beaucoup par la médiatrice pour qu'elle fasse le lien avec nous. On touche des familles qui voyaient l'école comme inaccessible. (...) Il y a des familles qui osent m'appeler après l'avoir vue. Elle les rencontre aussi au centre social. Elle a cette présence au cœur du quartier, tellement importante. Moi je n'ai pas le temps de faire ça. »*

Le rapport du LIEPP de 2015 démontre par ailleurs que la médiation à l'école intensifie la relation entre les parents et l'institution scolaire. En effet, la probabilité que la famille déclare ne pas avoir de contacts avec l'école diminue de 17%. En outre, la probabilité que le parent interrogé affirme avoir discuté plusieurs fois avec un-e enseignant-e augmente de 13%¹⁰³.

2. Un soutien accru à la parentalité

Les MAE, en plus de participer à l'amélioration des relations entre les familles et l'institution scolaire, apportent également un soutien aux familles dans leur rôle parental. Elles et ils s'investissent souvent dans différentes actions au profit des parents d'élèves, pour accompagner ces derniers vers plus d'implication et d'autonomie et, *in fine*, renforcer leur pouvoir d'agir.

¹⁰³ Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence ». LIEPP, synthèse du rapport d'évaluation remis au FEJ en avril 2015, p. 4.

PRATIQUES

Pour accompagner au mieux les parents d'élèves dans leur rôle, les MAE s'investissent dans diverses actions de soutien à la parentalité et les aident dans leurs démarches administratives.

2.1. L'investissement dans des actions de soutien à la parentalité

« Ils ont besoin d'encouragement. Parfois il y a une rupture qui se fait avec le système, je ne sais pas pourquoi, je ne peux pas l'expliquer, mais ils ont toujours besoin d'encouragement, qu'on aille vers eux. Dès qu'on a réussi à créer ce lien- là, il faut qu'on les amène à faire par eux-mêmes. »

Une médiatrice à l'école.

Les MAE organisent des **réunions dédiées aux parents**, ou viennent en soutien des référent-es du PRE (Programme de Réussite Éducative) dans l'organisation de telles réunions. Il peut s'agir de « Cafés des Parents », durant lesquelles les familles sont invitées à échanger au sein des collègues autour de thématiques liées à la parentalité (le harcèlement, les réseaux sociaux, l'autorité parentale...). Il peut s'agir aussi d'ateliers d'alphabétisation ou d'informatique, notamment en Guyane. En France hexagonale, ces ateliers peuvent être organisés par des collaborateurs et collaboratrices des MAE au sein de la structure de médiation. C'est notamment le cas de l'AMI (Association de Médiation Interculturelle), qui organise des ateliers d'apprentissage du français et des ateliers d'informatique à Compiègne. Ces activités ont généralement été suspendues pendant la crise sanitaire due à la Covid 19. Lors de l'enquête qualitative, elles n'avaient pas encore repris ou commençaient depuis peu à reprendre.

Des **projets** peuvent aussi être menés à destination des parents d'élèves par les MAE, à leur initiative ou à la demande de la direction de l'établissement. En étroite collaboration avec le personnel scolaire, les MAE identifient les problématiques à traiter et/ou les axes thématiques qui leur permettront d'entrer en lien avec les familles.

L'exemple d'un projet mis en place par un MAE de PPV 93

« Depuis le début de ma prise de poste, la cheffe d'établissement m'a confié la tâche de travailler sur la parentalité, particulièrement sur les parents qui sont relativement éloignés du collège. Dans un premier temps, j'ai commencé à travailler conjointement avec la Conseillère Principale d'Éducation et parallèlement j'échangeais avec des élèves sur leurs situations chez eux. Après avoir analysé la situation, j'ai vu que la multiculturalité pouvait être une thématique qui intéresse les parents et les élèves en même temps, alors j'ai organisé une journée sur la diversité culturelle dans l'établissement et nous avons demandé aux élèves et à leurs parents d'apporter quelque chose de leur culture d'origine afin de les présenter lors de cette journée. Durant cette journée, environ 30 parents ont participé au projet et étaient présents dans le collège, accompagnés de leurs enfants. À la demande des parents participants et des enseignants, des événements similaires seront organisés régulièrement au cours de l'année. Ces événements ont pour objectif de mobiliser davantage de parents. »

Cependant, les MAE peuvent également accompagner les parents d'élèves par d'autres biais que par des ateliers ou des projets. Par exemple, en les **orientant vers des dispositifs à destination des familles**, ou bien en **échangeant avec eux de façon informelle sur des thématiques variées**, à la sortie de l'école notamment. Les MAE donnent parfois des outils aux parents pour améliorer la relation avec leurs enfants (sur l'usage des écrans, le respect des horaires pour rentrer chez soi, la compréhension

des adolescent-es...) Elles et ils insistent sur la nécessité pour les parents de parler à leurs enfants. Une mère d'un élève, à Cayenne, nous a ainsi dit : « *Le médiateur m'a donnée des techniques pour parler à mon fils, pour qu'il ne se sente pas agressé* ».

Les MAE contribuent à ce que des parents se sentent légitimes dans leur rôle, quel que soit leur bagage scolaire et leur parcours. Elles et ils tendent à les responsabiliser, à les accompagner vers l'autonomie en matière de parentalité, comme l'explique une MAE à propos du suivi des devoirs : « *Il y a des familles qui ont des problèmes d'illettrisme qui se disent "je sais pas lire je sais pas écrire je peux pas accompagner mon enfant". Je leur explique que ce n'est pas parce qu'ils ne peuvent pas lire ni écrire qu'ils ne peuvent pas suivre. Tu peux te mettre à côté de ton enfant qui fait ses devoirs, tu le félicites, tu l'encourages. Et le fait qu'il sache que tu suis sa scolarité, c'est un point positif.* »

De façon plus marginale, les MAE peuvent fournir un **appui à la structuration d'action collective des parents**, comme la constitution d'une association de parents d'élèves. Un MAE nous a parlé de ce travail : « *C'est difficile car il y a la volonté de s'impliquer mais ils ont besoin de leadership, de quelqu'un qui va mener cette action. (...) Ce n'est pas une question de volonté. Parce qu'on dit toujours "oui, les parents n'ont pas envie", pour moi ce n'est pas ça. Le problème c'est de trouver des parents qui ont le temps et l'envie de prendre le leadership* ».

2.2. L'aide aux démarches administratives

« Un élève avait une démarche MDPH à faire. Le médiateur a accompagné la famille dans une association sur Pantin pour qu'il soit pris en charge, en vue d'aider la famille à réaliser les démarches administratives. Le médiateur apporte un soutien en s'appuyant sur le tissu associatif local, ce qu'on ne peut pas faire. »

Un principal adjoint d'un collègue, Drancy.

Les MAE aident si besoin des familles dans leurs démarches administratives, en lien ou pas avec la scolarité de leurs enfants. Cette aide peut être directe ou indirecte. Les MAE **les orientent vers les dispositifs compétents**, mis en place ou non par leur structure de médiation. Elles et ils **expliquent** aux parents l'intérêt de la démarche. Cet accompagnement peut aller jusqu'à la **constitution des dossiers** de demande d'aide (MDPH, fonds social pour la cantine ou le matériel scolaire...). Les MAE sont souvent au carrefour de l'ensemble des interlocuteurs et interlocutrices de la famille. Ainsi, ces professionnel·les ont un véritable **rôle de facilitation**. En témoigne une assistante sociale : « *Quand une famille est en difficulté par rapport à un enfant, je la contacte, elle contacte l'établissement et organise une rencontre. (...) Elle [la MAE] a un rôle moins formel, elle explique, elle les aide à comprendre. S'il y a une problématique financière qui peut avoir un impact sur la vie scolaire, elle met en lien avec la réussite éducative, elle monte le dossier. Elle a un rôle de traduction et d'interprétation.* »

IMPACTS

L'action des MAE contribue à une implication plus grande et plus juste des parents dans la scolarité de leurs enfants, mais pas seulement. À long terme, elle pourrait favoriser le renforcement de leur pouvoir d'agir.

2.3. Une implication plus grande et plus juste des parents dans la scolarité de leurs enfants

Les MAE favorisent l'implication quotidienne de parents dans le parcours scolaire de leurs enfants. Elles et ils les aident à **assurer un suivi régulier** (devoirs, assiduité, etc.). Une médiatrice guyanaise en donne un exemple : *« On accompagne les parents dans la compréhension de Pronote. Il y a des différences entre Pronote et la réalité. Même si leur enfant est allé à l'école, il n'est pas forcément en cours. Il est peut-être allé au CDI et est alors absent des cours »*.

Les MAE vont leur permettent de **comprendre au mieux les possibilités et les enjeux d'orientation**. Les MAE peuvent ainsi dénouer des situations liées à des incompréhensions entre les familles et l'établissement. L'orientation vers une section technique est souvent mal perçue par les parents, presque stigmatisante. Une assistante sociale nous en a donné un exemple : *« Il y avait une famille dont la fille et les parents refusaient l'orientation SEGPA depuis plusieurs années. La médiatrice a beaucoup échangé avec la maman. Au final, la maman et le papa ont accepté que la fille aille en SEGPA. Et là, la jeune fille s'épanouie en SEGPA cette année. »*

Les familles ayant répondu au questionnaire affirment être davantage attentives à la scolarité de leurs enfants (leurs résultats scolaires, leurs devoirs...) depuis qu'elles ont rencontré la ou le MAE. En outre, elles déclarent qu'avec l'appui de la ou du MAE, elles comprennent mieux les possibilités d'orientation de leurs enfants.

Les MAE permettent en outre aux parents qui ont un sentiment d'illégitimité vis-à-vis de l'école de **prendre confiance en eux** pour surmonter cette peur et assurer pleinement leur rôle de soutien parental. De nombreuses familles ont besoin d'être légitimées et guidées dans cette démarche. Les MAE sont des acteurs et des actrices de proximité qui peuvent, en les voyant régulièrement, les épauler globalement dans la durée. Les MAE ont un impact particulier sur les parents qui ne parlent pas la langue française. Grâce à la traduction qu'elles ou ils peuvent opérer directement ou indirectement, ces professionnel·les leur donne la possibilité d'avoir toutes les informations nécessaires sur la scolarité de leurs enfants. En effet, quand c'est l'enfant qui assure la traduction pour son parent, elle ou il a le contrôle sur les informations données par l'établissement. Dans ce cadre, son parent n'est pas pleinement en mesure d'assurer son rôle parental vis-à-vis de sa scolarité. Un MAE en témoigne : *« En 5^e SEGPA, il y avait un jeune afghan qui traduisait à ses parents ce que disait le collègue, et du coup il disait que ce qu'il voulait. On a trouvé un traducteur, et à partir de là il a changé de comportement parce qu'il a compris que ce n'était plus lui qui gérait. (...) Avant, il était tout doux devant les adultes mais derrière il faisait beaucoup de bêtises. (...) Aujourd'hui il fait moins de bêtises »*.

Pour finir, les MAE peuvent contribuer à **améliorer la relation entre les parents et les enfants** via les échanges qu'elles et ils peuvent avoir avec eux. Ils vont aider les parents à poser un cadre (gestion des

En Guyane...

La barrière de la langue, la précarité, des services sociaux surchargés font que de nombreuses familles n'ont pas accès aux aides dont elles pourraient bénéficier.

Cette situation a un effet direct sur la scolarité des enfants qui ne vivent pas dans des conditions satisfaisantes : problème de logement, nourriture, santé.

Plus qu'ailleurs, les MAE sont alors amené·es à faire des démarches qui dépassent peut-être le cadre de leur mission, mais qui sont indispensables car la problématique rencontrée rend souvent inutile toute autre action. Elles et ils rédigent des courriers administratifs, remplissent des dossiers de demande d'aide MDPH, de demande de logement social, ou encore prennent contact avec les CCAS pour trouver des bons alimentaires.

« On est moins sollicité·es sur le social dans les écoles où il y a des MAE », nous a indiqué un membre de l'IEN guyanais.

écrans, heure de retour à la maison, etc.) et à mieux se positionner dans la relation, notamment dans des situations conflictuelles. « Avec mon fils, ça criait beaucoup. Maintenant, je lui parle autrement » confie une maman guyanaise.

2.4. Une contribution au pouvoir d’agir de parents éloignés de l’institution

« Les MAE arrivent plus à capter, à mobiliser les familles que les institutions ordinaires. »

Une partenaire de la ville d’Angoulême.

La médiation à l’école contribue à renforcer le pouvoir d’agir de familles éloignées de l’institution en facilitant la relation avec l’institution.

Les MAE **mettent en lien des parents d’élèves avec les dispositifs à destination des familles** portés par leurs partenaires. Par exemple, les MAE les encouragent à assister à des ateliers menés par la branche parentalité du centre social du quartier, ou à intégrer le Programme de Réussite Educative (PRE). Certaines familles sautent ainsi le pas et entrent dans ces programmes.

Les MAE facilitent **l’accès aux droits** des familles, grâce à l’aide aux démarches administratives qu’elles et ils leur fournissent. Il va s’agir de démarches concernant l’enfant, mais aussi de droits qui n’ont pas de lien direct avec la scolarité : allocations familiales, renouvellement de carte de séjour... Ce phénomène est particulièrement prégnant en Guyane.

Les MAE vont aider à la **compréhension des codes des institutions françaises**, que la médiation à l’école permet petit à petit de faire naître chez les familles. Les familles ayant répondu au questionnaire déclarent que la ou le MAE les a aidé à comprendre le fonctionnement de l’école ou du collège, mais également le fonctionnement des administrations (aide sociale, mairie, etc.).

Enfin, les MAE vont orienter les parents sur des actions qui leur permettront de **gagner en autonomie ou en capacité de prise de parole**. Ils vont par exemple les orienter sur des cours de français langue étrangère ou d’alphabétisation. Plus rarement, ils peuvent parfois les accompagner sur des projets collectifs comme la constitution d’une association de parents.

Ces effets induits de la médiation à l’école contribuent ainsi progressivement à développer le pouvoir d’agir des parents.

3. Une contribution aux politiques de parentalité

La parentalité est une problématique qui dépasse évidemment le champ de la médiation à l’école. Les partenaires de la médiation à l’école font état d’une **forte difficulté à mettre en œuvre les**

En Guyane...

En Guyane, la médiation à l’école contribue, à son échelle, à l’intégration des parents de différentes communautés à la nation française. Les MAE les aident à en comprendre les codes et à oser y prendre place.

Cela peut-être à travers des échanges individuels. Elles et ils expliquent aux parents leurs droits et le fonctionnement des institutions. « *La maman ne comprenait pas la nécessité de justifier les absences de son fils* » expose une médiatrice. Ils et elles leur proposent également de participer à des activités qui vont leur permettre de renforcer leur capacité à agir : cours d’informatique, d’alphabétisation, etc.

« *Le médiateur m’a proposé d’aller à des cours d’alphabétisation. Je continue à les suivre. J’ai entamé une démarche pour ma régularisation* » témoigne une mère d’élève, à Cayenne. Elle, qui n’osait auparavant pas venir au collège, y encadre maintenant un cours de broderie et en est fière.

politiques d'appui à la parentalité. Ils l'ont fréquemment rappelé : les parents se saisissent peu des dispositifs et des programmes qui leur sont proposés. Notons, à la décharge de ces derniers, que les dispositifs ressemblent souvent à un millefeuille de sigles pas très accessible pour les non-initié-es. Certaines familles, en étant totalement absentes de la sphère publique et coupées des institutions, sont loin des dispositifs qui pourraient leur venir en aide. On retrouve en cela l'obstacle de l'accès complexe aux publics invisibles. De plus, les parents nourrissent parfois une certaine méfiance vis-à-vis des institutions (liée à la peur d'être jugé-es, que leurs enfants leur soient retiré-es...).

Les MAE travaillent avec les acteur-trices des politiques de parentalité et contribuent ainsi à leur action.

PRATIQUES

3.1 L'information et la mise en relation

La ou le MAE est la personne qu'on appelle quand on veut avoir des précisions sur le vécu d'un enfant et parfois, notamment pour les associations, pour entrer en relation avec un autre acteur intervenant dans l'environnement de l'enfant.

C'est un-e interlocuteur-trice ou privilégié-e car elle ou il a une bonne connaissance du vécu de l'enfant et fait preuve d'une grande réactivité. Les partenaires n'hésitent pas à prendre leur téléphone pour un appel rapide sur une question précise. Cela concerne les partenaires publics comme les partenaires associatifs.

Notons que les échanges vont dans les deux sens : partenaires et MAE constituent mutuellement des ressources les un-es pour les autres.

3.2. La coanimation d'ateliers ou de projets

Au-delà des pratiques partenariales que nous avons mentionnées précédemment¹⁰⁴ (remontée d'information, etc.), les MAE coaniment avec les partenaires de l'action sociale et éducative des ateliers et des temps d'échange en direction des parents. Elles et ils peuvent prendre la forme de Café des parents mis en œuvre au sein des établissements ou d'ateliers parentaux dans un centre social. Les thèmes sont divers : la rentrée scolaire, l'adolescence, le deuil, les écrans, la séparation...

Le principe en est toujours le même : la ou le MAE qui a un lien direct et une relation de confiance avec les parents va faciliter leur venue à l'atelier. L'atelier est coanimé par la ou le MAE et son partenaire et un lien direct peut s'établir.

Parfois, la ou le MAE est mobilisé-e pour son expertise. Ainsi, une MAE de l'AMI développe un projet sur la parentalité avec un centre social et une structure d'accueil des 3-11 ans. Elle y anime notamment des jeux coopératifs.

3.3. L'agilité

Les MAE peuvent intervenir dans les établissements, sur l'espace public, dans les familles à domicile et chez les partenaires. Ce sont les seul-es professionnel-les qui ont un spectre aussi large. Leur posture d'« aller-vers » leur confère une capacité à dénouer des points de blocage.

¹⁰⁴ Cf. Implication dans le quartier et Veille et remontée d'information dans Scolarité apaisée et renforcée

Les programmes d'action opérationnelle fournissent un cadre, mais ils prévoient une souplesse d'intervention. Réactifs et réactives, les MAE interviennent dans des interstices qui facilitent la mise en œuvre des actions visant à renforcer la parentalité.

IMPACTS

3.4. Une plus grande pertinence de l'action

Grâce aux informations que les MAE leur font remonter, ces acteurs et actrices du territoire (centres sociaux, service jeunesse...) sont en mesure **d'ajuster leur offre de services** aux besoins des habitant·es du quartier et de mieux répondre aux problématiques des parents et enfants avec lesquels elles et ils travaillent. Une MAE d'Angoulême raconte : *« Pendant les vacances, on a remarqué une quinzaine de jeunes de 6 à 12 ans sur l'espace public du matin au soir. On en a informé le directeur du centre social qui a eu une idée : il a mis une animatrice référente sur ce groupe-là, demandé à la mairie d'ouvrir une salle et de faire des activités avec eux à l'extérieur. L'enjeu était de créer du lien avec eux. »*

Autre exemple : *« Il y avait un harcèlement au collège. On a accueilli la fille, mais on ne savait pas ce qui s'était passé, ni qui étaient les filles harceleuses. On a pu mieux aborder la situation »* raconte la coordinatrice d'une association. Elle a aussi proposé la gratuité aux activités des enfants quand la MAE lui a indiqué que la famille sans moyen vivait dans un squat.

L'expertise des MAE vient également aider les PRE lorsqu'il s'agit de décider par exemple de l'intérêt de mettre en place un parcours pour un enfant. Une coordinatrice PRE raconte : *« La médiatrice pensait que l'intervention était prématurée. Elle n'était pas d'accord avec la directrice d'école. Pour elle, il fallait d'abord aller voir la famille qui n'était pas encore prête, qu'elle fasse cette interface ».*

3.5. Un lien entre les parents et les dispositifs de parentalité

Les MAE vont également faciliter **l'accès aux publics**. Certaines populations sont presque inatteignables par les politiques publiques car elles ne sont en lien avec aucune institution (école, centre social, centre de soins...). De ce fait, elles entrent dans la catégorie des publics dits « invisibles », qui sont par conséquent difficiles à dénombrer et à approcher. Les programmes et dispositifs dont ces populations pourraient bénéficier leurs sont ainsi inconnus ; et les personnes qui les portent ne savent pas par quel biais entrer en contact avec elles. Les MAE entrent dans les familles, via notamment les visites à domicile. Elles et ils peuvent orienter les personnes ou faire le lien avec les services et les acteurs du territoire. Les MAE peuvent notamment révéler des problématiques sociales ou en affiner la connaissance pour les partenaires.

Ces professionnel·les renforcent ainsi **l'accès de ces habitant·es aux dispositifs** auxquels elles et ils peuvent prétendre. Souvent, ce sont les MAE qui suscitent le premier contact entre ces familles et ces dispositifs. Par exemple, elles et ils vont mettre en relation les centres sociaux avec des familles qui ne s'y étaient jamais rendues ou en dirigeant des jeunes adultes vers la mission locale. En Guyane, l'éloignement des familles est encore plus important qu'en métropole, comme l'indique sous forme de semi-boutade un partenaire : « À Saint-Laurent-du-Maroni, il y a deux portes d'entrée pour accéder à la population, c'est l'église et l'école ».

Parfois, les MAE favorisent également le maintien du lien entre les habitant·es et ces programmes, pour éviter leur décrochage. Pédagogues, elles et ils vont prendre le temps d'expliquer et de réexpliquer les démarches à suivre, temps que leurs interlocuteur et interlocutrices sur ces dispositifs n'ont pas. Devant la complexité administrative « *les gens ont besoin d'être pris par la main, ils sont submergés* » nous indique un chef de projet territorial. Or, l'aller-vers est au cœur du savoir-faire de la médiation à l'école. Grâce à leur réseau de partenaires fourni, les MAE sont en mesure d'orienter les familles du quartier, parents comme enfants, sur les dispositifs et les programmes susceptibles de répondre à leurs besoins.

3.5. Une visibilité accrue et un transfert de confiance

Les MAE sont présent·es sur le quartier et identifi·es par les enfants au sein des établissements. Leur présence aux côtés d'autres acteurs de la solidarité et de la réussite éducative aident ces derniers à mieux être identifiés. Ils peuvent parfois même bénéficier indirectement de la confiance accordée par les parents aux MAE. Cela concerne notamment les acteurs qui œuvrent dans la protection de l'enfance, qui peuvent faire peur aux parents puisque l'une de leur mission est de placer les enfants. « *La coanimation des ateliers parentaux avec la MAE nous aide à être repérées. Ça fluidifie la relation. Elle apporte un lien de confiance* » rapporte une référente Prévention de la Maison des Solidarités.

3.6. Une plus grande efficacité de l'action sociale

La médiation à l'école contribue aux politiques en faveur de la parentalité en intervenant en amont et en complément de l'action sociale.

Comme pour ce qui concerne la prévention, les MAE vont fournir de précieuses informations sur ce qui se passe dans les établissements, les quartiers ou les familles. Elles et ils peuvent détecter des signaux faibles indiquant des problèmes rencontrés dans les familles. Les MAE vont permettre aux intervenant·es de l'action sociale de **réagir rapidement**. « *La MAE repère la montée des violences. Elle est nos yeux, avec ces collègues de la cellule de veille. Si un problème est repéré, on va en parler à nos*

En Guyane...

En Guyane, les familles sont particulièrement **méfiantes à l'égard des institutions**, avec en toile de fond la peur du placement de leur enfant.

La ou la MAE va rassurer les parents. Une coordinatrice PRE qui fait des visites à domicile avec et sans MAE compare : « *Avec le médiateur, le parent est plus en confiance, il se livre plus facilement. Il connaît le médiateur, ça le met plus à l'aise.* » Elle poursuit : « *En l'absence de médiateur, les parents me disent que tout va bien, mais c'est faux. Je vais alors voir le proviseur, qui ne connaît pas l'élève, qui me renvoie vers le professeur. On est ballotté de droite à gauche. Je vais déranger le professeur pendant son cours* ».

Un directeur d'école explique : « *Quand la médiatrice vient les voir, ils savent que c'est pour les aider, pas pour dire que c'est insalubre* ».

collègues du pôle Famille. Ça nous évite de perdre du temps » explique une référente Prévention de la Maison des solidarités.

La ou le MAE constitue également un **relais** utile pour les acteurs des services sociaux. Ceux-ci n'ont pas la disponibilité pour répondre immédiatement en cas de problème. Les référent-es de l'action sociale des conseils départementaux reçoivent régulièrement les familles qu'ils suivent. Durant les intervalles, ils peuvent suggérer aux parents ou aux adolescent-es de prendre contact avec la ou le MAE en cas de souci, si par exemple le conflit s'aggrave. Autre exemple, les actions « Zéro écran » menées par les MAE peuvent servir de support à l'échange dans les discussions entre les référent-es famille et les parents. Dans un bon partenariat, MAE et acteurs sociaux s'orientent mutuellement les parents et forment un maillage territorial.

Dans la recherche de solutions sur des conflits parent-enfant ou parent-enfant-établissement, la ou le MAE apporte un **regard décalé** sur la situation en tant que tiers, différent de celui de la famille et de celui de l'établissement. Une coordinatrice PRE en témoigne : *« Depuis qu'il y a une médiatrice dans le PRE, il y a une nouvelle expertise : son regard est moins scolaire, il est centré sur l'enfant. Cela permet de resituer l'enfant dans son environnement. Les directeurs d'école ont une vision plus scolaire. La médiatrice va renforcer une alerte ou au contraire la pondérer. Elle permet d'avoir une vision élargie. »*

Ces différents apports n'ont sans doute pas échappé à la Caisse d'Allocation Familiale (CAF) de Charente qui soutient financièrement le dispositif de médiation à l'école *« parce qu'on y a vu un soutien à la fonction parentale »* nous indique la responsable territoriale de la CAF.

3.7. Un maillon utile à l'effectivité d'actions de parentalité

Les MAE peuvent intervenir en guise de maillon manquant dans une chaîne d'acteurs publics. Prenons l'exemple du dispositif Réussite éducative¹⁰⁵.

Il conçoit des réponses individualisées à des difficultés rencontrées par les enfants. : les problématiques sont repérées, les dispositifs pour y répondre existent, des solutions individuelles sont proposées, mais il peut manquer dans le processus un maillon qui bloque toute la chaîne car aucun dispositif n'est en charge d'y répondre. La ou le MAE va alors être l'acteur réactif et multi-tâche qui va permettre que l'action soit effective : elle ou il va par exemple accompagner physiquement l'enfant chez l'orthophoniste quand les parents n'ont pas la disponibilité pour le faire.

De même, pour obtenir des aides auxquelles ils ont droit et qui seraient nécessaire pour leur enfant, les parents ont besoin de rédiger une demande et cette étape peut bloquer l'accès aux aides. La ou le MAE va alors proposer son aide et par exemple monter avec les parents un dossier pour le Maison Départementale des Personnes Handicapées. Autre exemple en Guyane, les assistant-es social-es ont parfois demandé aux MAE de retirer et transmettre les colis alimentaires aux familles.

¹⁰⁵ Le Programme de Réussite Scolaire s'appuie sur du « **bénévolat institutionnel** » comme nous l'a suggéré l'un des partenaires, à savoir qu'il fait appel à des professionnel·les d'autres institutions ou organisations. En l'absence de financement *ad hoc* pour les intervenant-es, chacun-e reste dans le cadre spécifique de ses missions habituelles. Or, dans la construction d'une réponse cohérente avec une chaîne d'acteurs, il se peut qu'il manque un maillon.

POINTS-CLE

La médiation à l'école, levier de l'implication parentale

- ✓ Une meilleure **compréhension des codes** et des institutions
 - ✓ Un lien de confiance avec les parents
 - ✓ Des **parents considérés** qui peuvent reprendre leur place
 - ✓ Des **liens retissés avec l'institution scolaire**
 - ✓ **Nouvelles modalités d'échanges** entre parents, enfants et établissements
- ✓ **64%** du personnel éducatif indique mieux comprendre les problématiques et le point de vue des parents

Conclusion

- **Un dispositif à fort impact positif ...**

Cette évaluation a fait apparaître les impacts de la médiation à l'école sur trois registres. Ces impacts sont le produit d'une synergie avec les autres acteurs du territoire ou de l'Education Nationale, mais ils sont directement liés à la présence des MAE.

D'une part, la médiation à l'école contribue à la **scolarité** des élèves en apaisant le climat scolaire. L'impact est particulièrement remarquable sur les élèves perturbatrice-teurs. La médiation à l'école améliore les conditions d'apprentissage et d'enseignement. Elle permet aux équipes éducatives à la fois de se centrer sur leur cœur de métiers et de s'ouvrir à l'extérieur. Elle est d'ailleurs plébiscitée par une très large majorité du personnel que nous avons enquêté. « *Dites leur bien qu'il faut qu'il nous laisse notre MAE* » est un cri du cœur que nous avons fréquemment entendu. Dans les établissements de Guyane, un-e second-e MAE fut même demandé-e à plusieurs reprises. La médiation à l'école constitue donc indéniablement un **atout dans la mission de l'Education Nationale**.

D'autre part, elle développe les **compétences psychosociales** des enfants qui seront structurantes dans leur vie d'enfant, d'adolescent-e puis d'adulte. Elles et ils apprennent à mieux gérer leurs émotions, gagnent en estime d'eux-mêmes et acquièrent une attitude davantage responsable. Surtout, la médiation à l'école va aider les élèves à entrer dans une approche constructive de la relation à l'autre, dans une culture du dialogue qui va d'autant mieux s'ancrer qu'elle est développée tôt pendant l'enfance. **L'enjeu est ici sociétal** : la médiation à l'école participe à la construction de **citoyen·nes** responsables, acteurs et actrices du **bien-vivre ensemble** sur les territoires.

Enfin, la médiation à l'école contribue à renforcer **l'implication parentale** dans la scolarité de l'enfant. Elle va aider à renouer le lien souvent distendu entre les parents et l'école. Plus largement elle vient en appui à la parentalité, voire même au pouvoir d'agir des parents. Dans une logique partenariale, elle contribue aux politiques de parentalité. La médiation peut de ce fait être un **réel outil d'une politique globale de soutien à la parentalité**.

Les impacts prouvés de la médiation à l'école sur le court et moyen terme laissent entrevoir des **impacts plus larges sur le territoire et structurants sur le long terme**, notamment si elle s'installe dans la durée en synergie de coéducation avec les autres acteurs de l'éducation de l'enfant.

... sous certaines conditions

Si les impacts de la médiation à l'école sont remarquables, ils ne sont effectifs et importants que si certaines conditions sont réunies. La médiation à l'école s'inscrit dans un partenariat où chaque acteur a un rôle, le ou la MAE compris. L'efficacité de la médiation à l'école tient aussi au bon fonctionnement de cet écosystème.

Nous avons identifié différentes conditions que nous détaillons dans un encadré ci-après. La médiation à l'école arrive dans un écosystème préexistant : le **territoire** doit être **accueillant** car la médiation nécessite une coopération avec l'ensemble des partenaires et un lien très étroit avec l'Education Nationale. Il est important de penser un **processus d'intégration des MAE dans les établissements**. A l'échelle d'un site scolaire, la médiation à l'école est mise en œuvre par une structure de médiation

sociale inscrivant son action dans le référentiel de la médiation sociale, selon un processus de déploiement éprouvé. La condition est ici le **professionnalisme**. Enfin, la médiation à l'école ne fonctionne correctement que si elle **s'inscrit dans le temps**.

Dans la très grande majorité des cas, la médiation à l'école est pertinente et efficace : le dispositif de médiation à l'école prend place dans un projet à l'échelle d'un site scolaire dans le cadre d'un projet collectif sur un territoire. Les responsables d'établissement veillent à ce que le ou la MAE ait sa place. Les structures de médiation sociale sont des opérateurs professionnels, les MAE sont formé-es et interviennent dans un cadre co-construit, partagé et suivi par France Médiation qui garantit la qualité de la mise en œuvre du projet. La médiation à l'école répond à des besoins non couverts par d'autres professionnels selon une modalité d'agir innovante qui s'articule avec l'existant

Cependant, le turn-over des équipes pédagogiques, des équipes de direction ou des MAE, des profils de MAE inadaptés, une faiblesse de l'encadrement dans certaines structures ou un manque de suivi sur certains territoires peuvent par exemple facilement changer la donne sur un établissement et rendent la médiation à l'école moins opérante. L'**engagement et la stabilité** de l'ensemble de l'écosystème participe à l'efficacité de la médiation à l'école.

- **Des professionnel·les de la relation...**

Alors que les médiateurs et médiatrices sont souvent perçu-es comme des professionnels du conflit, cette évaluation montrent qu'ils sont avant tout des professionnel·les de la relation. En tant que tel·les, ils vont bien-sûr traiter des conflits mais en leur apportant une réponse davantage durable, car **leur sujet** n'est pas le conflit, mais bien **la relation humaine**.

Les MAE ne considèrent pas une situation à travers le problème qui se pose. Elles et ils considèrent la personne avec son ressenti et interrogent la relation. En effet, l'humain est avant tout un être de relation. C'est l'interdépendance avec les autres êtres vivants qui est source première de vie pour l'humain, elle renvoie à sa mise en relation. Les relations incarnent et produisent la société, le vivre-ensemble et la « vie bonne » ou non. Les expériences relationnelles vécues transforment les personnes, dans leur manière d'être au monde et en relation avec le monde, dans le rapport à soi et aux autres, et leur permettent de réinvestir autrement leur vie, leur environnement¹⁰⁶.

Être en capacité de tisser des relations respectueuses et laissant à chacun·e la place de s'épanouir est une compétence fondamentale du bien-vivre-ensemble. Au-delà des effets sur le climat scolaire, permettre à des enfants d'expérimenter et développer cette compétence au sein du système éducatif a toute sa place.

A l'heure du numérique, il apparait nécessaire de réapprendre la relation et de mobiliser l'écosystème autour de l'enfant sur ce sujet. L'acculturation des professionnel·les de l'éducation aux fondamentaux de la médiation sociale et une intervention de la médiation encore plus tôt dans la vie de l'enfant dès l'école maternelle, voire dès la PMI (Protection Maternelle et Infantile) permettrait de créer les

¹⁰⁶ Voir les travaux du Groupe de Recherche-Action sur l'Évaluation de l'Utilité Sociale (à paraître), l'humain ne serait pas défini avant tout par ses besoins essentiels (manger, boire, se loger, se soigner, etc.) mais par sa dimension relationnelle. La relation n'est pas un moyen qui permet aux individus de se relier pour accéder et s'approprier la valeur existante dans les biens. Elle est plutôt la source première de valeur.

conditions propices au développement d'une coéducation entre les parents, l'école et tous les intervenants dans la vie de l'enfant.

... avec un positionnement précieux

S'il y a un enjeu à permettre une large appropriation des principes développés par la médiation sociale dans l'écosystème d'éducation de l'enfant, il n'en reste pas moins que la ou le MAE a un positionnement unique à qui il doit en grande partie son efficacité.

C'est un-e **tiers neutre** qui ne fait pas partie de l'Education Nationale. Cette position est indispensable pour renouer le lien entre les parents.

Elle ou il est à la fois **dans l'établissement et sur le territoire**. Elle ou il a une vue d'ensemble du vécu des enfants à l'école, dans sa famille en lien avec sa fratrie, dans le quartier, là où d'autres acteurs ont un angle de vue se limitant à leur champ d'activité. Elle ou il contribue la **continuité éducative** synchronique faisant le lien entre les 3 pôles d'éducation de l'enfant (l'école, la famille et le quartier avec les acteurs qui s'y trouvent) et diachronique (passage d'un cycle à l'autre). Elle ou il est potentiellement en lien avec tous les enfants et leurs parents, pouvant ainsi toucher des **publics difficilement accessibles** pour certaines institutions.

Avec ce positionnement transversal, le ou la MAE est à **la croisée de différentes politiques publiques** : éducation, parentalité, action sociale, politique de la ville. Il va partager des informations selon un protocole garantissant la confidentialité, repérer des signaux faibles, voire des publics invisibles, favoriser l'articulation des actions de manière très opérationnelle par une grande réactivité et adaptabilité. Il peut être une ressource-clé des cités éducatives. La gouvernance partagée du dispositif de médiation à l'école qui associe l'ensemble des parties-prenantes reflète d'ailleurs ce positionnement.

• Un enjeu de pérennisation

Le dispositif Médiation à l'école mériterait aujourd'hui d'être consolidé en termes de politique publique.

En effet, les missions, postures et modalités d'intervention des MAE sont aujourd'hui formalisées. Le dispositif est structuré et fortement outillé. Ce cadre, développé et animé par France Médiation, est garant du professionnalisme de la médiation à l'école. Aujourd'hui, le **dispositif** est **éprouvé** et opérationnel avec 196 médiateur-trices en place, intervenant sur 188 sites scolaires.

Par ailleurs, comme l'ont montré la présente évaluation ainsi que celle du LIEPP¹⁰⁷ en 2015, la médiation à l'école répond à des **enjeux de société forts** en termes d'**éducation** et de **prévention**, avec des effets visibles à très court terme (scolarité, violence, mieux-être des élèves et équipes éducatives) et prévisible à long terme (bien-vivre ensemble).

Enfin, rappelons que le rapport de la mission parlementaire sur la médiation sociale « Remettre de l'humain dans les territoires » pointe l'intérêt de consolidation du dispositif dans les zones REP et REP+.

¹⁰⁷ Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques *op. cit.*

Malgré tout, la médiation à l'école reste dépendante de financements dont elle ne constitue pas l'objet principal. Elle fonctionne notamment avec des financements de dispositif d'insertion, à savoir les conventions adulte-relais. Cette modalité génère une incertitude permanente pour le dispositif et un turn-over des MAE, alors que la médiation à l'école nécessite une relation de confiance avec les élèves, le personnel éducatif et le réseau partenarial. Or, cela se construit dans le temps.

Le dispositif de médiation à l'école mériterait de relever d'une politique de droit commun que ce soit pour le maintien en poste des MAE formé-es, pour l'élargissement des profils recrutés ou encore pour la rassurance des équipes éducatives et partenaires sur la pérennité du dispositif dans leur territoire et donc sur la mobilisation partenariale. Le projet fonctionne sans les moyens de ses ambitions, avec le risque qu'il soit remise en cause alors qu'il répond efficacement à des enjeux sociétaux importants.

LES CONDITIONS D'UNE MEDIATION A L'ECOLE EFFICACE

Un territoire accueillant

- **Une décision prise collectivement** entre la préfecture, l'éducation nationale et les collectivités. Chacune des parties doit voir l'intérêt et la plus-value de la médiation sociale.
- **Une responsable d'établissement convaincu-e de l'intérêt de la médiation à l'école.** La médiation à l'école se met en place à la demande ou a minima avec l'accord des chef-fes d'établissement. Il arrive que le responsable change et que le nouvel arrivant soit moins favorable à la médiation. Intervenant sous sa responsabilité fonctionnelle, la ou le MAE n'aura plus l'aval nécessaire pour réaliser sa mission.
- **Des pratiques partenariales de territoire.** La ou le MAE a souvent une fonction de relais vers d'autres acteurs et actrices. La ou le MAE peut bien tenir ce rôle si leurs interlocuteurs ont des pratiques partenariales. Le lien avec la collectivité, qui porte le Programme Réussite Educative, et les associations locales qui interviennent dans le quartier sont particulièrement importants. La ou le MAE a également besoin d'être connu et reconnu par les partenaires locaux pour mener à bien sa mission. Ces pratiques vont notamment se décliner dans la gouvernance collective du dispositif.

Un processus d'intégration des MAE sur le site scolaire

- **Une information des équipes éducatives.** Les équipes éducatives doivent être informées des missions et du cadre d'action de la ou du MAE. Idéalement, elle ou il est présenté par la ou le chef-fe d'établissement et sa mission est explicitée. Il s'agit notamment de lever d'éventuelles incompréhensions, voire méfiance, sur le rôle de cette personne extérieure à l'établissement. Au regard du turn over, l'information des équipes est à renouveler chaque année.
- **Une sensibilisation à la médiation sociale** des équipes éducatives à la médiation sociale est un atout pour que chacun comprenne bien les spécificités de la posture de la ou du MAE.

Le professionnalisme de la structure

- **Un-e médiateur-trice formé-e, investi-e, avec un juste positionnement.** Les postes MAE sont financés dans le cadre du dispositif adulte-relais avec des critères limitant les profils éligibles. Il n'est pas toujours aisé pour les structures de médiation de trouver le profil idéal dans un métier très exigeant, avec parfois peu de candidat. Les MAE bénéficient d'une formation à la médiation à l'école construite et dispensée par France Médiation (pratiques et postures de médiation sociale, cadre et limites de leur mission), ce qui leur permet de trouver le juste positionnement vis-à-vis de leurs différents interlocuteurs. Les MAE les plus efficaces sont ceux qui s'investissent fortement dans leur travail, tout en connaissant les frontières à ne pas dépasser sur leur territoire.
- **Un encadrement présent, garant du cadre et qui valorise l'initiative du MAE.** L'encadrement revêt une importance particulière, dû au profil des MAE. Il s'agit de personnes, récemment formées à un nouveau métier, dans lequel elles peuvent être sollicitées de toute part. Elles ont besoin d'être accompagnées dans leur mission. L'encadrant va les conforter dans leurs postures professionnelles et valoriser le cas échéant le travail réalisé.
- **Une reconnaissance du travail réalisé** par leur encadrement est d'autant plus important que leur statut reste précaire et leur salaire au minimum.

Un projet inscrit dans la durée

- **La durée dans le poste.** La durée dans le poste du MAE est un atout de la réussite de la médiation à l'école. La ou le MAE a besoin de temps pour se former, nouer des relations de confiance avec le personnel éducatif et des partenaires du territoire. La connaissance des élèves et des fratries sur plusieurs années, notamment pour les tranches d'âge passant de l'école élémentaire au collège est également une donnée importante de l'efficacité de la ou du MAE.

1. Cadre déontologique de la médiation sociale
2. Les registres d'intervention de la médiation sociale
3. Fiche de poste MAE
4. Les principaux impacts de l'expérimentation de la médiation à l'école réalisée dans le cadre du FEJ (2012 – 2014)
5. Typologie des entretiens
6. Profil des répondants aux questionnaires
7. Tableau de la classification actualisée des compétences psychosociales
8. Définitions et abréviations

Annexe 1 – Le cadre déontologique de la médiation sociale

LES PRINCIPES DEONTOLOGIQUES GARANTISSANT LE PROCESSUS DE MEDIATION

- **Le libre consentement et la participation des parties prenantes**

La médiation sociale repose sur le libre consentement des parties prenantes au processus de médiation sociale, quel que soit l'interlocuteur à l'origine de la demande. À tout moment, il est possible pour l'une ou l'autre partie de revenir sur ce consentement.

- **L'indépendance**

Le médiateur social exerce sa mission en toute indépendance par rapport aux protagonistes qu'il rencontre. Il n'est investi d'aucun pouvoir de contrainte ni de sanction par une institution. Il n'a d'autorité que celle qui lui est conférée par les parties, en situation de médiation sociale.

- **La discrétion et la confidentialité**

Les personnes sollicitant le médiateur social délivrent l'information nécessaire à la réussite du processus avec la certitude que cette divulgation ne leur portera pas préjudice. Dans le cadre de la médiation sociale, le médiateur social doit non seulement respecter l'intimité et la vie privée des personnes, mais également n'utiliser les informations recueillies qu'avec l'accord des personnes qui les lui ont confiées. Il ne peut utiliser à son avantage les informations recueillies dans l'exercice de sa mission ni en faire usage. Il ne doit pas utiliser son influence ou sa situation pour obtenir quelque avantage des parties prenantes.

Par ailleurs, comme tout citoyen, le médiateur social doit, malgré la complexité de certaines situations, exercer ses responsabilités et respecter ses obligations légales (porter assistance à une personne en péril ; dénoncer les crimes et les violences faites aux personnes particulièrement fragiles en référence notamment à la loi n°95-125 du 8 février 1995 modifiée par l'ordonnance n°2011-1540 du 16 novembre 2011).

- **La protection des droits et des personnes et le respect des droits fondamentaux**

La médiation sociale ne se substitue pas aux droits garantis à chacun. Elle facilite l'accès aux droits des personnes sans jamais obliger quiconque à exercer ses droits ou à y renoncer. La médiation sociale doit offrir toutes les garanties énoncées par la Convention européenne des droits de l'homme et la jurisprudence afférente, tant dans les mécanismes qu'elle met en œuvre que dans les solutions dont elle favorise l'émergence.

LES PRINCIPES DEONTOLOGIQUES GARANTISSANT LA QUALITE DE MEDIEUR

- **La position de tiers**

Le médiateur social intervient auprès de l'un et l'autre des interlocuteurs de la médiation sociale, sans se substituer à aucun des deux. Avant d'accepter la médiation sociale, et tout au long de son intervention, il s'assure de son extériorité vis-à-vis de la situation dont il est saisi.

- **L'impartialité et la bonne proximité**

Le médiateur social s'attache à ne pas favoriser l'une ou l'autre des parties. Il permet l'expression des points de vue de chacun sans parti pris. Même s'il a un avis sur une situation donnée, il s'efforce de paraître neutre. Pour pallier l'inégalité entre certains interlocuteurs, le médiateur peut être amené à déséquilibrer la communication de manière à redonner une position d'acteur à la personne qui se sent en situation d'infériorité.

- **La responsabilisation et l'autonomie des personnes en médiation**

Le médiateur social doit s'assurer qu'il n'impose pas de solutions, mais qu'il aide, au contraire, les personnes à les trouver par elles-mêmes. Il veille à ne pas laisser s'installer une relation de dépendance. Il accompagne la personne vers l'autonomie dans la prise de décision et dans la compréhension des responsabilités qui lui reviennent.

- **La possibilité de refuser ou de se retirer d'une médiation sociale**

Toute sollicitation reçoit une réponse. Cette réponse doit être adaptée aux circonstances et à la nature de la demande sans qu'elle se transforme en ingérence. En fonction de la situation, de la nature spécifique du conflit ou du problème, du lieu concerné ou des personnes impliquées, le médiateur social peut être amené à refuser une intervention dont il est saisi. Il peut également être conduit à interrompre une médiation sociale engagée et à passer le relais.

- **La réflexion sur sa pratique professionnelle**

Le médiateur social mène une réflexion permanente sur sa pratique (actualisation constante des connaissances nécessaires, y compris de la géographie sociale de son territoire d'intervention, formation, supervision, groupe d'analyse de la pratique, auto-analyse, etc.) afin de garantir le processus de médiation sociale et la posture de médiateur social, dans la durée.

Annexe 2 - Les registres d'intervention de la médiation sociale

Le médiateur social met en œuvre les registres d'intervention de la médiation sociale, inscrits dans la norme métier AFNOR

Assurer une présence active de proximité.

Afin d'aller au-devant des besoins ou des attentes exprimées ou non, ou non entendues par les institutions, les médiateurs sociaux accueillent les habitants et en particulier les populations fragilisées ou isolées, vont à leur rencontre, se font connaître et reconnaître par eux. Ils développent une présence sur le terrain de proximité inscrite dans un mouvement d'aller vers, de prise de contact spontanée auprès des habitants. Ils sont présents de manière active et visible.

Leur activité se fonde sur une veille active sociale et technique, et sur un diagnostic en continu du territoire de son intervention.

Prévenir et gérer les situations conflictuelles.

Les médiateurs sociaux travaillent sur les points de tension et/ou d'incompréhension qui pourraient évoluer vers des situations conflictuelles lorsque les parties estiment être victimes ou témoins d'une situation préjudiciable. Pour ce faire, ils organisent des échanges entre les personnes elles-mêmes (individu ou groupe), ou entre les personnes et les institutions.

La gestion des conflits se réalise en temps réel ou en temps différé.

En temps réel, le médiateur social agit sur les conflits avérés (entre les personnes elles-mêmes, entre les personnes et les institutions ou à son encontre), constatés sur le territoire où il intervient. Cette médiation a pour finalité d'éviter « l'escalade du conflit » en veillant à la sécurité de chacun et, si nécessaire, en passant le relais aux services compétents.

En temps différé, le médiateur social intervient sur les conflits en temps différé, soit en rencontrant séparément chacun des protagonistes (méthode dite « navette »), soit en organisant une rencontre directe entre les personnes (méthode dite « table ronde »). Dans tous les cas, le médiateur social assure un suivi des accords.

Lever les incompréhensions entre les personnes et les institutions.

Les médiateurs sociaux établissent les passerelles nécessaires pour aider, individuellement ou collectivement, les personnes à mieux comprendre et s'approprier leur environnement. Ils travaillent aussi à porter à la connaissance des institutions la spécificité des publics, que ce soit en raison de leur culture d'origine, de leur parcours de vie, ou encore de leur situation sociale. Ils s'appuient sur les ressources présentes sur le territoire.

Participer à une veille sociale et technique territoriale.

Du fait de sa présence et de son engagement relationnel quotidien, les médiateurs sociaux s'imprègnent des changements et des transformations sur le territoire d'intervention. Ils en tirent des éléments d'analyse qui contribuent à l'expertise sociale du territoire menée avec d'autres acteurs.

Mettre en relation avec un partenaire.

Les médiateurs sociaux sont saisis de situations qui nécessitent de passer le relais à des professionnels dédiés et, si besoin, d'accompagner physiquement les personnes. Une partie de leur activité consiste alors à s'assurer de la réalité et de la continuité de la démarche engagée ou de la prise en charge effective des personnes concernées.

Faciliter la concertation entre les habitants et les institutions.

Les médiateurs sociaux cherchent à créer les conditions du dialogue entre les habitants et les institutions. Ils favorisent l'expression de chacun, facilitent les échanges et les débats, font remonter ou descendre les attentes, les contraintes et les propositions d'amélioration concernant la vie quotidienne et le cadre de vie. Par exemple, ils participent à des réunions ou en organise pour faire dialoguer habitants et institutions.

Favoriser les projets collectifs, supports de médiation sociale.

En lien avec les acteurs du territoire, les médiateurs sociaux encouragent et facilitent, voire mettent en œuvre des activités collectives au profit des habitants, en particulier les plus vulnérables, pour prévenir le risque d'isolement ou d'auto-exclusion et pour améliorer la vie collective. Ils contribuent à soutenir l'émergence de projets innovants notamment à l'initiative d'habitants.

Informier, sensibiliser et/ou former.

Les médiateurs sociaux initient ou participent à des actions de sensibilisations individuelles ou collectives de formation et de diffusion d'informations, destinées à l'ensemble des parties prenantes (par exemple : habitants, partenaires, institutions...), contribuant à l'évolution des comportements et des pratiques.

Annexe 3 - Fiche de poste du Médiateur à l'école



<p>France Médiation, association d'acteurs de la médiation sociale et ses adhérents, ont élaboré un dispositif de médiation sociale en milieu scolaire pour aborder, de manière globale, les questions de violences, d'incivilités et de décrochage scolaire et favoriser le développement des comportements citoyens dans les écoles élémentaires et les collèges.</p> <p>A la suite des résultats positifs d'une expérimentation nationale menée entre 2012 et 2014, et de son évaluation externe, le projet est pérennisé et déployé dans sur plus 70 territoires prioritaires (quartiers prioritaires de la politique de la ville, REP/REP+, Cités Educatives) sur l'année scolaire 2019-2020, avec le soutien du Ministère de la Ville et du Logement, du Ministère de l'Éducation Nationale, du Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la Radicalisation (CIPDR), de l'Agence Nationale de Cohésion des Territoires (ANCT).</p> <p>France Médiation, lauréate du prix ≠ Templin Asso au titre du projet Médiateur à l'École, à accompagner le déploiement de 133 nouveaux projets sur les territoires en coopération avec les structures de médiation sociale portant ainsi le nombre total de médiateur-trices à 196.</p>	
Intitulé du poste	Médiateur.trice à l'école, Médiateur.trice) social.e en milieu scolaire
Date de dernière mise à jour	12/12/2022
Code ROME de référence	K 1204
Définition du métier	<p>Processus de création et de réparation du lien social et de règlements des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose. (Source : Séminaire européen « Médiation sociale et nouveaux modes de résolution des conflits de la vie quotidienne », DIV, Créteil, 22 septembre 2000.)</p>
Cadre professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ○ Norme AFNOR Médiation Sociale ○ Cadre déontologique de la médiation sociale

Employeur	<i>Nom de l'organisme employeur</i>
PRESENTATION	<i>Présentation synthétique de l'organisme et de son activité</i>

CONTEXTE ET MISSIONS DU POSTE	
Objectifs	<p>La médiation sociale en milieu scolaire vise à réguler les comportements à risques, dans et aux abords des établissements scolaires, à réduire la violence, le harcèlement et l'absentéisme, et à renforcer les comportements citoyens et une culture du dialogue et de la tolérance chez les élèves.</p> <p>Ce dispositif global intègre les différentes formes de médiation sociale pertinentes en milieu scolaire : médiation école-famille, médiation par les pairs, médiation sociale aux abords des établissements scolaires...</p> <p>L'enjeu est de parvenir à créer au sein des établissements, une culture commune de la médiation et de contribuer à améliorer la qualité du climat scolaire, au service des élèves, des familles, des équipes et de</p>

	<p>l'environnement des établissements. Le principe est de travailler avec les différentes parties prenantes du milieu scolaire (élèves, équipes pédagogiques, parents) et d'agir sur les liens entre les acteurs présents dans l'environnement de l'élève et de l'établissement.</p> <p>Le projet « Médiateur à l'École » a pour enjeux de parvenir à créer au sein des établissements, une culture commune de la médiation et de contribuer à améliorer la qualité du climat scolaire, au service des élèves, des familles, des équipes et de l'environnement des établissements.</p> <p>Ses objectifs sont de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prévenir et gérer les violences, les conflits, les incivilités et le harcèlement, • Prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage par le développement de la relation école-famille-quartier et l'ouverture sur le monde professionnel • Développer les comportements citoyens et une culture du dialogue et de la tolérance.
<p>Missions</p>	<p>Les missions du Médiateur à l'École sont développées en synergie avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (direction, conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation, enseignants, assistant deservice social, personnels de santé, conseillers d'orientation psychologues, psychologues scolaires, personnels administratifs et techniques, parents d'élèves). Elles sont cadrées par le référentiel d'activité et le code déontologique de la médiation sociale.</p> <p>Le Médiateur à l'École contribue à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter, dialoguer, intervenir dans les situations conflictuelles en temps réel et en temps différé • Prévenir et repérer les situations de harcèlement au sein et aux abords des établissements scolaires par une présence et une veille active, • Sensibiliser les élèves à la médiation sociale • Former des élèves à la médiation par les pairs pour qu'ils puissent devenir, dans leur établissement, des médiateurs référents, sous la responsabilité des adultes, • Sensibiliser le personnel de la communauté éducative à la médiation et proposer la mise en place de modules de formations spécifiques, • Sensibiliser les parents à la médiation et instaurer une médiation École-famille visant à faciliter ou rétablir le dialogue, • Développer les liens entre le collège, les écoles et leur environnement et aider à la mise en œuvre d'actions, en lien avec les partenaires de l'établissement • Prolonger le travail éducatif mené par les équipes pédagogiques en favorisant le comportement citoyen des élèves en dehors des lieux et temps scolaires. • Rendre compte de son activité
<p>Activités</p>	<p>L'action du Médiateur à l'École s'inscrit dans une logique de complémentarité avec celle des autres professionnels de l'Éducation nationale, dans le respect des missions et périmètres d'intervention de chacun, en cohérence avec le projet d'école ou d'établissement.</p> <p>Une feuille de route spécifique est définie pour chaque site pour élaborer un plan d'action contextualisé, adapté aux besoins et priorités des acteurs de terrain et des partenaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurer une présence active de proximité

	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir et gérer les situations conflictuelles • Lever les incompréhensions entre les personnes et les institutions • Participer à une veille sociale et technique du territoire • Mettre en relation avec un partenaire • Favoriser les projets collectifs, supports à la médiation sociale • Informer, sensibiliser et/ou former • Mettre en place la médiation par les pairs <p>Sur chaque territoire, le poids de ces activités est ajusté en fonction du programme d'actions défini.</p>
Périmètre d'intervention (Public, territoire,)	<i>A définir</i>
Positionnement dans l'organigramme	<p><i>Cf. Organigramme de la structure.</i></p> <p><i>Le Médiateur est sous la responsabilité de son employeur et hiérarchique de son manager.</i></p> <p><i>Le Médiateur à l'École est sous la responsabilité fonctionnelle du chef d'établissement pour le collège et de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) pour les écoles élémentaires, en lien avec les directeurs d'école pour la responsabilité opérationnelle.</i></p>
Composition de l'équipe	<i>A préciser.</i>
Champ des relations	<p><i><u>En interne</u> : la direction, les fonctions support, l'ensemble des collègues des différents territoires et activités de médiation sociale.</i></p> <p><i><u>En externe</u> : l'ensemble des parties prenantes concerné par l'action ; l'ensemble des partenaires associés au financement, au pilotage et à la mise en œuvre des activités du service de médiation ; ponctuellement tout autre partenaire institutionnel.</i></p> <p><i>Travail en synergie avec :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les publics concernés par l'action. - L'ensemble des membres de l'équipe éducative des établissements et les autres acteurs présents (parents d'élèves), par exemple dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC). - Les acteurs pluridisciplinaires rattachés au territoire d'intervention. - Les autres intervenants en médiation sociale mobilisés sur le territoire. - Les Médiateurs à l'École implantés sur d'autres sites - France Médiation

PROFIL	
Critères d'éligibilité	<p><i>Critères liés à une convention adulte-relais</i></p> <p><i>Casier judiciaire vierge</i></p> <p><i>Validation administrative de la Préfecture</i></p>
Expériences et Qualifications requises	<p><i>A définir contextuellement</i></p> <p><i>Ex : Pas de niveau de qualification exigé / diplôme X ; titre MSADS ; Expérience en médiation sociale ou dans le secteur associatif, de l'éducation, appréciée ;</i></p> <p><i>Connaissance des publics jeunes souhaitée</i></p> <p><i>Connaissance des quartiers sensibles souhaitable</i></p> <p><i>Expérience en médiation sociale appréciée</i></p>

COMPETENCES ASSOCIEES A L'EXERCICE DU POSTE

Savoirs (ces savoirs peuvent nécessiter une formation «prise de poste »)	Connaître le référentiel de la médiation sociale Connaître les politiques, acteurs et dispositifs de l'éducation et de la jeunesse. Connaître les problématiques des publics jeunes. Connaître les territoires d'intervention et leurs spécificités. Connaître les principes et les modes d'intervention adaptés auprès des jeunes en difficulté.
Savoirs faire	Être capable d'aller à la rencontre des jeunes, de créer et de maintenir une relation de confiance. Être capable de se positionner en tant que tiers impartial et indépendant. Être capable de créer, développer et maintenir un partenariat avec les acteurs du contexte d'intervention, être capable de travailler en réseau. Être capable de diagnostiquer, d'identifier et de désamorcer les situations problématiques, et de repérer les potentialités des jeunes. Être capable de relayer, d'orienter et de se positionner dans le cadre d'un accompagnement personnalisé. Prévenir et gérer des situations conflictuelles en fonction des caractéristiques de l'environnement, des enjeux de la situation et du type d'interlocuteur. Être capable d'animer des groupes d'enfants. Être capable de formaliser, rédiger et rendre compte de son activité. Être capable d'animer et d'accompagner au montage ou à la mise en œuvre de projets ou d'actions. Bonne maîtrise de la communication orale et écrite. Maîtrise de l'outil informatique.
Comportements professionnels	Être ponctuel. Respecter le devoir de discrétion professionnelle. Gérer ses émotions et rester maître de soi. Être autonome et organisé. Être disponible, dynamique, faire preuve d'initiatives et de persévérance. Être à l'écoute pro-active. Avoir le sens des responsabilités dans un système d'acteurs diversifié.

CONDITIONS DU POSTE	
Moyens matériels	<i>Tenue professionnelle. Logiciel Medios. Matériel informatique, téléphone portable. Mise à disposition d'un espace de travail dans le collège.</i>
Statut professionnel	<i>Salarié</i>
Type de contrat	<i>CDD ou CDI</i>
Temps de travail	<i>Temps plein</i>
Salaire de base	<i>Selon la politique RH de la structure</i>
Lieu de travail	<i>Périmètre géographique du poste ; adresse du local, Site scolaires désignés par la convention partenariale. Un site scolaire regroupe un collège et une ou deux de ses écoles élémentaires de rattachement.</i>
Déplacements	<i>Déplacements entre les établissements scolaires, les lieux de réunion avec les partenaires et les locaux de l'employeur, France Médiation, les lieux de formation.</i>

Jours et Horaires d'exercice	<i>Du lundi au vendredi, selon les horaires scolaires. Hors temps scolaire, travail sur les territoires et/ou dans les locaux de l'employeur. Adaptation / évolution possible en fonction des actualités des territoires.</i>
Formation	Formation de 25 jours assurée par France Médiation ou par l'employeur. Cette formation fait l'objet d'une certification.
Particularités du poste	<i>Affectation sur un site scolaire monome.</i>

Annexe 4 - Les principaux impacts de l'expérimentation de la médiation à l'école réalisée dans le cadre du FEJ (2012 – 2014)

L'appel à projets du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) sur « la lutte contre le harcèlement à l'école » lancé en 2011 a permis d'expérimenter un dispositif de médiation à l'école à l'échelle nationale, sur une période couvrant deux années scolaires : 2012-2013 et 2013-2014.

L'expérimentation est menée dans le cadre d'un partenariat avec le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de l'Éducation nationale, le Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation et l'Agence Nationale de Cohésion des Territoires (ANCT, ex CGET).

Le cadre du FEJ se caractérise par le fait d'inscrire les expérimentations dans une démarche d'évaluation scientifique, en associant à chaque porteur de projet (France Médiation) un évaluateur externe, en l'occurrence le Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

L'expérimentation a été évaluée par le Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques (LIEPP) de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (Sciences Po Paris)¹⁰⁸.

La méthode d'évaluation retenue consistait à mesurer l'impact du dispositif au terme de l'expérimentation, en comparant la situation des établissements ayant bénéficié du projet avec la situation des établissements témoins. Le choix des établissements tests et témoins s'est fait par tirage au sort. L'objectif de cette méthode par « assignation aléatoire » est de garantir que les deux sous-groupes comparés sont similaires avant la mise en œuvre du dispositif expérimental, afin que la comparaison de leur évolution reflète l'impact spécifique du projet et non des différences initiales.

Les critères d'évaluation retenus pour évaluer l'impact du dispositif étaient la prévalence de la violence et du harcèlement en milieu scolaire en observant le niveau de violence de trois points de vue différents (celui des élèves eux-mêmes, celui des enseignants et celui des parents¹⁰⁹), le bien-être des élèves et de la communauté éducative, la réussite scolaire des élèves et la qualité des relations avec les parents d'élèves.

Les principaux impacts issus de l'évaluation réalisée par le (LIEPP) de Sciences Po¹¹⁰ et des retours des acteurs de terrain sont les suivants :

- **DES RÉSULTATS RAPIDES SUR LE CLIMAT SCOLAIRE**

- Diminution de **11 %** du harcèlement au collège : l'action des médiateur-trices est particulièrement bénéfique pour les élèves les plus exposés à la violence. Pour les garçons de 6^e : baisse de **46 %** du harcèlement et baisse de **90 %** d'ucyber-harcèlement et pour les filles de 5^e : baisse de **27%** du harcèlement verbal.
- Mobilisation accrue des équipes face aux phénomènes de violence

¹⁰⁸ Voir le rapport final de l'évaluation de Yann Algan, Nina Guyon, Elise Huillery, « Comment lutter la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Effets du dispositif de médiation sociale France Médiation et d'un dispositif de prise de conscience du niveau de violence », remis au FEJ en avril 2015.

¹⁰⁹ LIEPP, « Comment lutter contre la violence et le harcèlement à l'école et au collège ? Enseignements d'une expérimentation à grand échelle », Policy Brief, #19, Juin 2015.

¹¹⁰ L'échantillon de l'évaluation est formé d'un ensemble de 40 territoires chacun composé de 2 sites scolaires. Pour participer à l'évaluation, chaque site scolaire devait être composé d'un collège et de 2 ou 3 écoles primaires afférentes et être situé dans un quartier relevant de la politique de la Ville (ZUS ou CUCS). Au total, le projet a impliqué 226 écoles et 80 collèges répartis dans 66 communes et 12 académies, et l'enquête finale a concerné 5 829 collégiens et 7 859 écoliers. La méthode retenue repose sur la constitution de deux populations : une population bénéficiaire du dispositif de médiation et une population témoin.

- Diminution des absences chez les élèves de 6^e et dans les équipes pédagogiques
 - Baisse de **31 %** des élèves de 6^e ayant déjà « séché » les cours.
 - Baisse des dégradations matérielles
- **UN RENFORCEMENT DES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉDUCATION**
 - **Intensification de la relation École-familles** : baisse de 17 % des parents n'ayant jamais eu de contact avec l'École et augmentation de 13 % de parents ayant déjà discuté plusieurs fois avec un enseignant.
 - Renforcement des liens entre l'école élémentaire et le collège au bénéfice des équipes, des familles et des enfants.
 - **Plus grande ouverture des établissements sur le territoire** et les partenaires du quartier.
- **DES IMPACTS À LONG TERME SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES DES JEUNES**
 - Amélioration du bien-être et de la sociabilité des élèves
 - **Changement des comportements face à la violence** : moindre tolérance des élèves face aux différentes formes de violence, plus grande propension à venir en aide aux élèves victimes de violence.
 - **Développement des compétences psycho-sociales des élèves** (en particulier ceux formés à la médiation par les pairs) : esprit critique, confiance en soi, aptitudes à la communication, au dialogue, au débat.

Annexe 5 – Typologie des entretiens

	Terre d'Envol, Citeo	Méru - Compiègne, AMI	Angoulême, OMEGA	Bordeaux, GIP Médiation	Cayenne, CRPV	Cayenne - St Laurent du Maroni, Sud Formation	TOTAL
Structure de médiation							
Responsable	1	1	1		1	1	5
Encadrant.e intermédiaire	1		1		3	3	8
Médiateur.trice	3	3	3	1	12	9	31
Ecole							0
Directeur.trice	1	3	4	1	2	4	15
Enseignant.e		6		2			8
Equipe pédagogique autre		1	2				3
Elève					6	6	12
(Futur.e) Elève-médiateur.trice			6	2			8
Collège							
Principal.e et adjoint.e	3	2	4		1	4	14
Enseignant.e	7	3	4		6	5	25
Equipe pédagogique coordination (CPE, assistant éducation, coordo Ulis)	6	4	2	1	4	2	19
Equipe pédagogique autre (agent accueil, APS, documentaliste, gestionnaire, AS, infirmière, cuisinière)	7	2	3	2	2	3	19
Elève	19	6	6	1	5	2	39
(Futur.e) Elève-médiateur.trice			2			5	7
Parents d'élèves	5	2	3			9	19
Partenaires							0
Délégué Préfet		1	1		1	1	4
Académie-rectorat (IEN)			2	1		2	5
Autre acteur institutionnel (CAF)			1				1
Collectivité (élus, direction enfance, scolarité)			3	3	2	1	9
Référent de dispositif éducatif (REP, PRE, Cité éducative)		1	4	1	1	2	9
Référent dispositif prévention (CLSPD, police)			2		1	2	5
Associations terrain (centre social, mission locale, association)	1	7	1	2	1		12
Focus élèves médiateurs et médiatrices							7
TOTAL	54	42	55	17	48	61	284

Annexe 6 - Profil des répondants aux questionnaires

5 questionnaires différents ont été passés. Nous proposons ci-après une analyse des répondants ;

- **Questionnaire auprès des élèves**

Répartition par académie		
Académie	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Amiens	39	5
Bordeaux	69	8,7
Créteil	109	13,7
Guadeloupe	146	18,4
Guyane	25	3,1
Lille	108	13,6
Lyon	15	1,9
Poitiers	100	12,6
Versailles	183	23
TOTAL	794	100%

Dans l'échantillon des élèves répondant-es, la Guadeloupe est fortement surreprésentée (18,4% pour 3 sites). Par conséquent, nous avons comparé les résultats de la Guadeloupe et des autres académies afin de vérifier que ceux de la Guadeloupe ne biaisent pas le reste des résultats. Quand c'est le cas, deux indicateurs distincts sont mentionnés dans le rapport (Guadeloupe et hors Guadeloupe).

Les académies de Créteil et surtout la Guyane sont sous représentées dans l'échantillon des répondant-es. Cette sous-représentation peut s'expliquer, pour l'académie de Créteil, par un fort turn-over sur les sites concernés par l'enquête.

41 élèves répondant-es, soit 5% de l'échantillon total, ont été formé-es à la médiation par les pairs. Ces enfants sont sous représenté-es par rapport au reste des élèves.

Répartition par classe		
Classe	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
3 ^e	85	10,8
4 ^e	171	21,8
5 ^e SEGPA	21	2,7
5 ^e	134	17,1
6 ^e SEGPA	7	0,9
6 ^e	64	8,2
CM2	198	25,3
CM1	104	13,3
TOTAL	784	100%

Dans l'échantillon des élèves répondant-es, les élèves de 4^e (20,8%) sont un peu surreprésenté-s et les élèves de CM1 (13,3%) et 6^e (8,2%) sont sous représenté-es. Ces biais ont été pris en compte dans notre analyse.

Répartition par genre		
Genre	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Je ne souhaite pas me prononcer/je ne souhaite pas répondre	52	6,9
Un garçon	305	40,3

Une fille	400	52,8
TOTAL	757	100%

Un peu plus de la moitié des élèves répondant-es sont des filles, 40% sont des garçons et environ 7% ne souhaitent pas se prononcer sur leur genre.

- **Questionnaire auprès des élèves médiateurs et médiatrices**

Répartition par académie		
Académie	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Amiens	19	24,1
Bordeaux	8	10,1
Créteil	4	5,1
Guadeloupe	0	0
Guyane	0	0
Lille	1	1,3
Lyon	4	5,1
Poitiers	15	19
Versailles	28	35,4
TOTAL	79	100%

Au vu du faible nombre de répondant-es, ce questionnaire n'a pas été traité d'un point de vue statistique. Les résultats ont permis de dégager des grandes tendances.

A l'exception de l'académie de Versailles, toutes les académies sont sous représentées, en particulier la Guyane. Le faible nombre de répondant-es ne permet pas de faire une analyse pertinente du profil des répondant-es en fonction de leur classe et de leur genre.

La différence entre le nombre de répondant-es à ce questionnaire et le nombre d'élèves médiateurs et médiatrices qui ont renseigné le questionnaire destiné à l'ensemble des élèves est due au fait que durant la phase de passation, certain-es MAE ont distribué séparément les deux questionnaires.

- **Questionnaire auprès des équipes éducatives**

Répartition par département		
Département	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Aisne	0	0
Charente	27	15,7
Gironde	7	4,1
Ille-et-Vilaine	5	2,9
Loire-Atlantique	11	6,4
Oise	17	9,9
Pas-de-Calais	2	1,2
Rhône	18	10,5
Seine-St-Denis	31	18
Val d'Oise	19	11
Guadeloupe	22	12,8
Guyane	13	7,6
TOTAL	172	100%

Le département du Rhône, dans lequel il n'y a que 3 sites, est surreprésenté (10,5%) parmi les répondant-es. Les départements de Guyane (7,6% pur 10 sites), et du Val d'Oise (11% pour 12 sites) sont sous représentés.

Répartition par poste		
Poste	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
AESH	3	1,7
Assistant-e d'Education	4	2,3
Conseiller-e Principal-e d'Education	13	7,6

Directeur ou directrice SEPGPA	2	1,2
Directeur ou directrice d'école	26	15,1
Enseignant-e	80	46,5
Infirmier-e scolaire	2	1,2
Principal-e adjoint-e	6	3,5
Principal-e	23	13,4
Autre	13	7,6
TOTAL	172	100%

Il y a une surreprésentation des enseignant-s (46,5%) dans l'échantillon des répondant-es ; et une sous-représentation des membres de la vie scolaire (7,6% pour les CPE et 2,3% pour les assistant-es d'éducation). Les pôles médico-sociaux sont pour leur part très peu représentés (3 assistant-es social-es et 2 infirmier-es). Ces biais ont été pris en compte dans notre analyse.

Répartition par genre		
Genre	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Je ne souhaite pas me prononcer	11	6,8
Un homme	55	34
Une femme	96	59,3
TOTAL	162	100%

Plus de la moitié des répondant-es (59,3%) sont des femmes, un peu plus d'un tiers sont des hommes (34%) et 6,8% n'ont pas souhaité se prononcer.

- **Questionnaire auprès des partenaires**

Répartition par département		
Département	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Aisne	1	1,4
Charente	6	8,5
Gironde	3	4,2
Ille-et-Vilaine	4	5,6
Loire-Atlantique	3	4,2
Oise	2	2,8
Pas-de-Calais	12	16,9
Rhône	5	7
Seine-St-Denis	25	35,2
Val d'Oise	8	11,3
Guadeloupe	1	1,4
Guyane	1	1,4
TOTAL	71	100%

Ce questionnaire n'avait pas de visée statistique. Les partenaires ayant répondu au questionnaire se situent essentiellement sur le territoire métropolitain. Les territoires sont représentés de manière cohérente. Le poids des partenaires de Seine St Denis est important parmi les répondants, en cohérence avec le nombre important de sites bénéficiant du dispositif MAE dans ce département.

Répartition par secteur principal d'intervention		
Secteur principal d'intervention	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Préfecture – délégué-e du Préfet/ de la Préfète	15	27,8
Réussite éducative	18	35,2
Solidarités	3	9,3

Politique de la ville	14	27,8
Autre	17	23,9
TOTAL	71	100%

Les répondants interviennent dans 3 secteurs d'activité : Préfecture (30%), Réussite éducative (36%), Politique de la ville/prévention (38%). Il y a un dispositif Cité éducative sur le territoire de 78,5% des répondant-es.

Répartition par genre		
Genre	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Je ne souhaite pas me prononcer	3	4,6
Un homme	22	33,8
Une femme	40	61,5
TOTAL	65	100%

Répartition par structure de rattachement		
Structure de rattachement	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Une association	5	8
Une collectivité	35	33,8
Un service d'Etat	25	58
TOTAL	62	100%

Notre analyse s'intéressera uniquement aux partenaires publics (Etat et collectivité), les partenaires associatifs ayant trop peu répondu.

- **Questionnaire auprès des parents**

Répartition par académie		
Académie	Nombre de répondant-es	Taux de répondant-es
Amiens	11	13,8
Bordeaux	3	3,8
Créteil	26	32,5
Guadeloupe	2	2,5
Guyane	5	6,3
Lille	11	13,8
Lyon	0	0
Poitiers	2	2,5
Versailles	20	25
TOTAL	80	100%

Au vu du faible nombre de répondant-es, ce questionnaire n'a pas été traité d'un point de vue statistique. Les résultats ont permis de dégager des grandes tendances.

A l'exception de l'académie d'Amiens (13,8% pour 1 site), toutes les académies sont sous représentées, en particulier la Guyane.

Annexe 7 - Tableau de la classification actualisée des compétences psychosociales¹¹¹

Les CPS spécifiques sur lesquelles notre étude montre un impact de la médiation à l'École sont écrites **en italique et en gras**.

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences...)
		<i>Capacité d'auto-évaluation positive</i>
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	<i>Capacité à gérer ses impulsions</i>
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...)
	Prendre des décisions constructives	<i>Capacité à faire des choix responsables</i>
<i>Capacité à résoudre des problèmes de façon créative</i>		
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	<i>Comprendre les émotions et le stress</i>
		<i>Identifier ses émotions et son stress</i>
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		<i>Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...)</i>
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	<i>Capacité d'écoute empathique</i>
		<i>Communication efficace (valorisation, formulations claires...)</i>
	Développer des relations constructives	<i>Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...)</i>
		<i>Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...)</i>
	Résoudre des difficultés	<i>Savoir demander de l'aide</i>
		Capacité d'assertivité et de refus
		<i>Résoudre des conflits de façon constructive</i>

111 Tableau inspiré du Tableau 1. Classification actualisée des CPS, Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France, 2022, p.16.

Annexe 8 – Abréviations et définitions

Adulte-relais. Les adultes-relais assurent des missions de médiation sociale de proximité. Leurs principales missions : (re)tisser le lien social entre les habitants des quartiers prioritaires et les institutions et prévenir ou apaiser les tensions et les conflits. Les conventions adulte-relais s'adressent aux personnes de plus de 30 ans, résidant dans un quartier prioritaire politique de la ville, sans emploi ou bénéficiant d'un contrat aidé.

AED : Assistant-e d'Education

APS : Agent-e de Prévention et de Sécurité

MAE : Médiateur ou Médiatrice à l'Ecole

MPLP : Médiation Par les Pairs

CLSPD - Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance. Les CLSPD se réunissent autour du maire pour lutter contre l'insécurité et prévenir la délinquance, notamment en favorisant l'échange d'informations entre les acteurs, la prise en compte des attentes de la population et l'aide aux victimes.

CPE : Conseiller-e Principal-e d'Education

PAP : Présence Active de Proximité. Afin d'aller au-devant des besoins ou des attentes exprimées ou non, ou non entendues par les institutions, le ou la MAE accueille les habitant-es et en particulier les populations fragilisées ou isolées, va à leur rencontre, se fait connaître et reconnaître par eux. Son activité se fonde sur une veille active sociale et technique, et sur un diagnostic en continu du territoire de son intervention.

PRE - Programme de réussite éducative. Les programmes de réussite éducative visent à apporter un soutien éducatif, périscolaire, culturel, social et sanitaire aux 2 – 16 ans scolarisés dans un établissement situé dans un quartier prioritaire de la politique de la ville ou relevant de l'éducation prioritaire. Le dispositif repose sur l'idée d'une approche globale des difficultés rencontrées par les enfants ainsi qu'une double volonté de placer la famille au centre de l'action et d'amener les différents acteurs du champ éducatif à coopérer. Son fonctionnement varie en fonction des municipalités malgré des caractéristiques communes prédéfinies. Pour chaque PRE, un coordinateur est chargé d'articuler le parcours et d'assurer le suivi individualisé des enfants bénéficiaires en proposant des aides dans différents domaines (scolaire, social, sanitaire, culturel, sportif) en accord avec les familles.

QPV - Quartier politique de la ville. Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. Leur liste et leurs contours ont été élaborés par le Commissariat général à l'égalité des territoires. En métropole, en Martinique et à la Réunion, ils ont été identifiés selon un critère unique, celui du revenu par habitant.

REP - Réseau d'éducation prioritaire. La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de

la République en a défini l'objectif : ramener à moins de 10 % les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France. Une nouvelle politique d'éducation prioritaire a été généralisée à la rentrée 2015, comprenant 1089 réseaux, dont 350 REP+ et 739 REP.

Sources :

- CGET - www.cget.gouv.fr - Livret du conseiller citoyen, octobre 2016.
- INSEE - www.insee.fr
- Ministère de l'Éducation nationale - www.education.gouv.fr
- Préfecture de Police
- Observatoire des Politiques locales d'éducation et de la réussite éducative