

**Négociier,
Gérer les conflits,
Restaurer le lien humain ?
Quelle fonction attribuer à la
médiation scolaire ?¹**

© Jacqueline Breugnot² & Thierry Dudreuilh³

Résumé

Avec le souci croissant d'une éducation à la citoyenneté et à la non-violence, de plus en plus d'écoles et de collèges en Europe ont choisi de former enseignants et élèves à la médiation. Il s'agit là d'un terme générique qui recouvre des pratiques et des fondements théoriques très divers. Faute d'un positionnement clair, en amont, il est souvent difficile de situer les pratiques entre une approche de type « négociation », qui vise à proposer une solution acceptable par les deux parties et une approche de type « humaniste », qui vise à la restauration du lien humain et à la responsabilisation des parties. Les contraintes institutionnelles tendraient à privilégier la première alors que les exigences éthiques laisseraient peut-être préférer la seconde. Les tentatives d'allier les deux peuvent amener les formateurs à mélanger des outils et des concepts parfois contradictoires.

¹ Une version abrégée de cet article a été publiée dans le n°147 de la revue *DIVERSITÉ, Ville École Intégration*, de décembre 2006, consacré à *L'école de la sécurité* (SCEREN - Centre National de Documentation Pédagogique).

² Jacqueline Breugnot enseigne à l'Université de Koblenz-Landau en Allemagne. Elle anime ou participe à plusieurs groupes de recherche sur l'enseignement en zones frontalières et la communication interculturelle. Elle a publié récemment *Les espaces frontaliers, laboratoires de la citoyenneté européenne* (Peter Lang Éd., 2007, Bern - Suisse). Contact : breugnot@uni-landau.de

³ Thierry Dudreuilh est médiateur, coach et formateur. Il a présidé le CMFM chargé par le Parquet de Paris de la médiation et de la réparation pénale pour les mineurs et a participé au lancement du programme-pilote de l'UNESCO « Développement d'une culture de paix et de non-violence dans les établissements scolaires ». Fondateur du réseau EuroMediation (<http://euromediation.com>), il conduit avec l'Institut Européen de la Médiation, une recherche-action dans les quartiers et à l'école (<http://web.me.com/mediation/education>) et intervient aussi bien dans des séminaires internationaux d'enseignants que sur des lieux de guerre. Contact : +33 (0)6 62 30 49 42 - dudreuilh@gmail.com.

Sommaire

Résumé	1
1 - Introduction	3
2 - La médiation par les pairs : une approche comportementaliste ?.....	3
2.1 - Le contexte institutionnel	3
2.2 - Les contenus de formation.....	4
2.3 – La mise en pratique	5
2.4 – L'évaluation	6
3 - Réflexions critiques quant au concept de médiation	7
3.1 - Désaccord légitime et conflit	7
3.2 - École, conflit et médiation	7
3.2.1 - L'école, espace d'apprentissage, de loi, de langage	7
3.2.2 - L'élève va mettre à l'épreuve le trio loi / langage / apprentissage	8
3.2.3 - Le conflit est-il possible dans l'espace d'apprentissage ?	8
Les conditions de l'apprentissage	8
L'école lieu d'enseignement ou d'éducation ?	8
Comment faire de l'école un espace où le conflit est possible ?	9
3.2.4 - Pour que le conflit soit utile, il faut de la loi et du langage	9
4 - Médiation scolaire : références éthiques et formation sociale..	9
4.1 - Approches de type "Résolution de problème" et "négociation raisonnée"	10
4.1.1 - Le cas particulier de l'approche systémique	11
4.2 - Approches Centrées sur la Personne : Médiation "humaniste", "intégrative", "transformative"	11
4.3 - Quelle formation ?	13
4.3.1 – Pour les adultes	14
4.3.2 – Pour les enfants	15
4.4 – Des changements profonds pour les adultes	16
5. - Conclusions	16
Bibliographie	17
Annexe 1 : Déroulement type d'une médiation	18
Annexe 1 : Déroulement type d'une médiation (2)	19
Annexe 2 : Quelle médiation scolaire pour quel différend ?	20
Annexe 3 : Quelques exemples de dispositifs de formation à la médiation en milieu scolaire	21

1 - Introduction

La médiation de conflit interpersonnel, notamment par les pairs, est une pratique très largement répandue dans les collèges et les écoles élémentaires allemandes, britanniques ou nordiques. Moins connue, cette pratique connaît cependant une progression notable dans les écoles et collèges français. Les fondements théoriques sur lesquels elle repose sont multiples, quelquefois flous, souvent mélangés.

À partir de la présentation d'une formation type pour enseignants et élèves de collège, nous tenterons de mettre en évidence les différences existant entre les deux principales approches et les implications qui en découlent en terme de praticabilité et d'éthique.

Cette étude qui se situait au départ dans une perspective strictement comparative entre les formations mises en œuvre en Allemagne et en France a finalement révélé des disparités largement indépendantes du lieu où la médiation était implantée. Il subsiste cependant un impact des conceptions relatives à la fonction de l'école, à la place de l'enfant et aux relations adultes-enfants.

On constate, entre autres, des différences dans l'importance accordée à la présence ou au retrait des adultes lors des séances de médiation. S'il est naturel, en Allemagne et plus généralement dans les mondes anglo-saxon et nordique, de laisser les enfants et adolescents pratiquer seuls la médiation entre élèves, ce n'est pas par désintérêt. Si l'on est convaincu que la présence de l'adulte est davantage un frein, un handicap qu'un soutien, c'est que la représentation de la vie sociale chez les enseignants y est encore principalement monochrome. L'enfance, l'adolescence sont des espaces temps clos et quasi imperméables aux modes de pensée adultes. Ces « états » disposent de ressources propres qu'il convient de laisser agir librement. Les enseignants français et, dans une moindre mesure, d'Europe du sud et du pourtour méditerranéen auront, à l'inverse, tendance à penser que toute absence de contrôle de la part des adultes est source de danger.

Ces différences nous ont amenés à nous interroger sur le bien-fondé de la transposition directe de modèles de médiation d'un environnement culturel à l'autre. Le métissage culturel auquel nous assistons dans la plupart des pays européens ne devrait-il pas inciter à une certaine prudence et à la mise en place de modèles de médiation et de formation à la médiation prenant en compte la multiplicité des cultures d'origine des populations scolaires et de leurs références socio-organisationnelles ?

2 - La médiation par les pairs : une approche comportementaliste ?

2.1 - Le contexte institutionnel

En Europe, ces formations à la médiation sont quelquefois mises en place à la demande d'élèves dépassés par la fréquence et la violence des conflits, elles sont la plupart du temps mises en place suite à une pression de la hiérarchie. Dans les pays où il n'existe pas de prescription légale mais une simple incitation, comme en France, ce sont les initiatives individuelles d'enseignants qui dominent.

L'attente de la hiérarchie est d'explorer les ressources susceptibles d'offrir une alternative à la répression, face aux comportements agressifs des adolescents et des enfants. Dans une perspective plus large, on retrouve le souci de sensibiliser l'ensemble du monde enseignant à la nécessité d'une formation à la citoyenneté. Elle est aussi de décharger autant que possible les enseignants de la gestion des conflits.

Compte tenu des restrictions budgétaires auxquelles sont soumis les collèges et les écoles, d'une part, de la difficulté d'introduire des plages horaires nouvelles pour les élèves, d'autre part, il existe une tension importante entre les moyens possibles en temps et en personnes et les besoins en formation et en encadrement nécessaires.

Les formations durent entre 30 et 40h en moyenne et concernent environ 3 adultes pour une dizaine d'élèves par établissement. En Allemagne, les candidats élèves/médiateurs sont triés par les enseignants volontaires et la formation est en grande partie commune pour les élèves et les enseignants, alors qu'elle se fait le plus souvent en deux temps en France : les enseignants d'abord ; les élèves ensuite, s'il ne s'agit de classes entières, sont majoritairement des volontaires et parfois des élus de leurs pairs, étant le plus fréquemment formés par leurs propres enseignants⁴.

Les formateurs sont variés. En Allemagne, Caritas met quelquefois des personnes à disposition pour la formation et le suivi sur une ou deux années, jusqu'à ce que les enseignants puissent assurer eux-mêmes la formation. Parfois, le rectorat fait appel à des psychologues privés. Quelquefois encore, il existe dans le personnel de formation continue des personnes qui se sont spécialisées dans ce type de formation ; ainsi existe-t-il même, en Allemagne, des « anti-Gewalt-trainers ». En France les formateurs viennent autant d'associations spécialisées⁵ que des enseignants eux-mêmes, qui s'y sont préparés de leur propre gré et avec leurs moyens, dans ces mêmes associations ou par des formations universitaires (DU), surtout théoriques, parfois même à l'étranger ; la part des formations suivies dans le cadre de la formation continue institutionnelle est faible, l'offre étant souvent jugée par les enseignants peu adaptée ou trop théorique.

Le temps de formation peut être pris totalement ou à peine sur le temps de présence des élèves et des enseignants. Ou bien les séances de formation ont lieu un après-midi par mois ou le week-end.

2.2 - Les contenus de formation

La présentation pourra paraître exagérément détaillée mais il sera fait référence aux différents éléments de cette formation pour fonder les assises théoriques des différentes approches

L'objectif formulé des médiations est :

- *En premier lieu, trouve le problème !*
- *En second lieu, cherche une solution au problème.*

⁴ Certains organismes préfèrent former d'abord tous les enseignants d'une école, qui à leur tour formeront leurs élèves et demandent d'impliquer l'école toute entière. D'autres proposent de former un ou deux groupes d'une dizaine d'enseignants pour un établissement ou pour un groupe d'établissements (ZEP ou REP par exemple), puis un ou plusieurs groupes d'élèves ; d'autres encore proposent d'accueillir les adultes intéressés dans des stages en dehors de l'établissement.

⁵ À côté du modèle évoqué, largement répandu et (car ?) facilement reproductible, quelques autres exemples sont présentés brièvement en annexe, montrant la diversité des dispositifs existants pour la formation et la médiation.

.....

Il s'agit essentiellement d'approches centrées sur le problème, mais qui intègrent une partie des techniques utilisées dans les approches centrées sur la personne, comme par exemple l'écoute active.

Les consignes données aux enfants sont de ce type :

- *Garder le contact visuel, hocher la tête, Hm, oui... Être détendu et disponible, adapter son débit de parole, encourager à parler, se montrer intéressé, faire des mini-synthèses, faire un miroir des pensées et des sentiments de l'autre, demander si l'autre se sent compris, ne pas formuler de jugement, garder sa propre opinion pour soi, ne pas faire de proposition de solution, laisser du temps à l'autre pour réfléchir, supporter les silences, ne pas se laisser presser par le temps.*

Nous verrons que les contraintes de temps conditionnent considérablement la mise en pratique de certaines de ces consignes.

Les prescriptions sont précises et concernent directement la mise en application, tant pour la dimension verbale que la dimension non verbale. Elles prennent cette forme :

- *« Il convient de commencer ses phrases par : Tu penses..., tu crois..., si je te comprends bien..., tu es... (en colère, triste, heureux...), est-ce vrai que... ?, Est-il possible... ? ».*

« Les comportements à éviter sont :

- *Ne pas se centrer sur son interlocuteur, ne pas témoigner d'intérêt, se préoccuper d'autre chose, regarder par la fenêtre, lire le journal, regarder sa montre, etc., rompre le contact visuel, critiquer les propos de l'autre, l'interrompre, changer de sujet sans donner de raison, donner des conseils ou vouloir persuader l'autre, donner l'impression à l'autre qu'on ne lui fait pas confiance pour trouver lui-même une solution.*

Les différents exercices auxquels s'entraînent enseignants et élèves visent à les rendre performants dans la pratique de l'écoute active et dans la structuration du déroulement de la médiation.

2.3 – La mise en pratique

Les médiations se déroulent pendant les récréations dans une salle prévue à cet effet.

Les élèves choisissent généralement eux-mêmes s'ils vont voir les médiateurs ou non.

Les enseignants ne sont pas présents. Les élèves fonctionnent en autonomie (l'un des arguments pour l'introduction de la "Peer-mediation" est que les enseignants se trouvent déchargés de la gestion de nombreux conflits).

Ce sont les élèves médiateurs eux-mêmes qui décident des conflits qu'ils sont capables de prendre en charge ou non.

La plupart des sujets de conflit sont de l'ordre « il a traité ma mère » ou bien « il a fait une tache sur ma trousse, il doit m'en acheter une neuve ».

Les élèves médiateurs se répartissent les permanences pour les différentes récréations. Certains médiateurs ont fréquemment des visites, d'autres moins.

Pour conduire les médiations, ils se réfèrent à un plan qui comporte cinq phases :

- *L'accueil : Assurer de la confidentialité, expliquer les règles, les objectifs et le rôle des médiateurs, demander si tous sont d'accord ;*
- *Le récit du conflit par les deux parties : Chacun présente son point de vue ; miroir, mini-synthèse, éventuellement reformulation ;*
- *La clarification du conflit : Poser des questions, trouver les causes et les sentiments éprouvés, finir par comment vous sentez-vous maintenant ? Quels sont vos souhaits ?)*

-
- La recherche de solution : Brainstorming, discussion des solutions proposées, rechercher un consensus ;
 - Le contrat : Le formuler avec précision, lire le contrat à haute voix, faire signer tous les élèves présents.

Et tous doivent s'en tenir aux règles suivantes pendant la médiation :

- Nous restons calmes et ne nous insultons pas
- Nous nous écoutons réciproquement et laissons l'autre parler
- Nous respectons la confidentialité
- Nous venons et partons librement
- Nous sommes sincères

Comme nous le voyons, la formation comme le déroulement sont prévus pour être « Praxis orientiert ».

Une séance de supervision a lieu une fois par mois qui réunit tous les médiateurs et un ou deux enseignants.

2.4 – L'évaluation

La pratique de la médiation dans l'autonomie entraîne quelquefois des dérapages plus ou moins involontaires, soit que les médiateurs n'évaluent pas bien la gravité du conflit, soit qu'ils fassent preuve d'initiatives de prise en charge hors de leurs attributions.

Exemple (cas dont les enseignants ont pris connaissance lors de la séance mensuelle de supervision) : Certains élèves médiateurs jugeant qu'un élève restait toujours isolé, ne parlant et ne jouant avec personne ont entrepris de le « sauver », le promenant de groupe en groupe pendant la récréation pour lui trouver des compagnons de jeu. Ils firent même passer des messages dans les classes recherchant des volontaires, pour s'apercevoir finalement que le cas les dépassait et que les résultats n'étaient pas ceux escomptés...

Ici, encore, il est possible de percevoir des différences culturelles dans l'analyse de tels événements. Alors que les enseignants allemands se réjouissent de l'intérêt porté par les médiateurs à la vie de l'établissement et de leur bienveillance à l'égard de leurs condisciples, s'amusant de leur maladresse, les enseignants français y voient davantage un risque d'abus de pouvoir inhérent à la fonction de médiateur.

Les élèves médiateurs se disent cependant tous satisfaits de la formation suivie. Les avis divergent sur la pratique, certains étant enthousiastes, d'autres très déçus.

La critique la plus fréquente est l'attitude des enseignants non médiateurs.

Les enseignants médiateurs sont très favorables à la formation des élèves, même si la tâche est lourde et demande beaucoup de disponibilité. Le soutien actif de l'établissement est jugé indispensable pour une mise en pratique sensée. Les enseignants soulignent toutefois fréquemment qu'aussi intéressante que soit l'approche, il ne s'agit pas là d'une panacée.

Cette forme de médiation par les pairs n'est pas une spécificité allemande. Elle est, de fait, calquée sur ce qui se fait au Royaume Uni, en Europe du nord, et depuis quelques années en France. Rien d'étonnant, puisque c'est une approche largement répandue en Amérique du nord, que nos collègues britanniques et nordiques d'abord, puis canadiens, ont fait passer « on the other side of the pond ». La médiation par les pairs est en effet la forme de médiation scolaire qui se développe le plus vite. Nous verrons plus loin quelques-unes de ses sources d'inspiration philosophique, quelques dispositifs de formation, et nous questionnerons la pertinence de la greffe pour les pays latins, méditerranéens, nordiques, d'Europe de l'est, etc.

3 - Réflexions critiques quant au concept de médiation

3.1 - Désaccord légitime et conflit

Précisons d'abord que le conflit n'est pas un simple "différend" ; le conflit peut en être la suite, mais il inclut une dimension supplémentaire : il est toujours émotionnellement chargé. Soit que l'intégrité physique d'un des protagonistes ait été atteinte, même accidentellement, même virtuellement (les émotions comme la peur ou la tristesse appartiennent à cette dimension de "Soma"), soit que son intégrité morale ait été touchée (l'ego, l'honneur, l'une des croyances ou des valeurs fondamentales), une souffrance est alors apparue qui est devenue insupportable et le désaccord "légitime" a dégénéré en conflit. La violence physique, verbale ou morale, contre l'Autre ou contre soi, y est toujours présente, en réaction à une souffrance.

Dès lors, il apparaît important de distinguer au(x)quel(s) de ces phénomènes (simples désaccords ou réels conflits), l'établissement ou l'enseignant souhaite s'adresser. Parmi tous les différends scolaires, quelle est la part des désaccords acceptables, celle des conflits ? Dans combien de cas, la violence apparaît-elle ? Comment traiter les émotions, faire face à la violence, sortir de la passion pour revenir à la raison et aider à résoudre les conflits, à diminuer la conflictualité et la violence ?

3.2 - École, conflit et médiation

Face au conflit, la première tâche des médiateurs est toujours d'accueillir le désordre, le chaos du conflit, le problème, la question, souvent aussi d'accueillir la violence (au moins verbale et/ou morale). Car, pour les protagonistes, le conflit est d'abord :

- L'expérience d'une difficulté, d'un impossible : comment s'en sortir ? On se débat. Les médiateurs vont accueillir ce débat-là et accompagner sa transformation. Bonne nouvelle : *À l'impossible nul n'est tenu !*
- L'expérience d'une invention : le conflit est un impossible qui insiste et invite à inventer pour s'en sortir. Le conflit serait-il une bonne nouvelle ?

3.2.1 - L'école, espace d'apprentissage, de loi, de langage

L'École est une institution, ce n'est ni la rue, ni un espace privé, ni un espace public. Parce qu'elle est espace de la loi, elle se doit de protéger. Parce qu'elle est espace de langage, elle doit favoriser l'échange, l'expression, l'écoute. Parce qu'elle est espace d'apprentissage, elle doit développer les savoirs mais aussi les savoir faire, savoir être, savoir apprendre et savoir devenir.

L'École, espace d'apprentissage, est aussi un espace de transition entre l'espace domestique & l'espace public.

L'élève, et particulièrement l'adolescent, va s'assurer que le cadre "tient", qu'il est apte à garantir sa sécurité. Lorsqu'il existe des tensions, les adultes ne peuvent pas faire comme si de rien n'était. Ils ne peuvent pas se détourner des conflits d'élèves. Il est décisif de montrer que l'adulte tient :

- En tant que personne, c'est à dire qu'il sait accueillir le désordre, l'émotion : la peur d'échouer, de décevoir, d'apprendre ; la colère ; le doute sur le sens de ce que je fais quand j'apprends...

- En tant que garant d'une institution. Il lui faut alors avoir le courage de sanctionner. L'enfant fait l'expérience que la loi (l'adulte) est protectrice et non menace pour lui...
- En tant que passeur d'un savoir : c'est à dire qu'il saura se servir des mécanismes neurocognitifs de la violence et de l'apprentissage.

3.2.2 - L'élève va mettre à l'épreuve le trio

Loi / Langage / Apprentissage

Le conflit est, de fait, endogène à l'école. Que ce soit le conflit avec l'autre, avec soi, avec l'adulte et sa loi. Que ce soit le conflit avec le devoir d'apprendre, avec les nouvelles connaissances qui viennent changer l'ordre du monde de l'élève... Le conflit est souvent la rencontre de la loi. Il est nécessaire pour que l'enfant soit sûr que ce n'est pas lui qui est source de la loi, tout puissant. L'enfant s'en assure en s'y confrontant. Va-t-elle tenir ? Si elle ne tient pas, c'est effrayant, effrayant d'être celui qui fait la loi. Faire la loi donne du pouvoir ET une grande responsabilité. Il faut du courage pour faire la loi et la soutenir ; du courage pour juger : juste/faux, bien/mal, permis/interdit.

Le conflit se noue et se dénoue avec du langage. Il n'est possible que dans un espace du langage. Sinon c'est la violence (contre soi, contre l'autre). Le langage permet de passer de la violence au conflit. Pouvoir dire ses émotions : la peur, la colère, la joie, la tristesse. Sinon c'est la violence. La violence prend racine dans l'impossibilité de dire son émotion, sa souffrance... ou sa joie. La médiation du conflit est une occasion d'apprendre de soi, de l'autre, de grandir, de "s'élever", de devenir adulte, c'est à dire responsable, autonome ET interdépendant.

La médiation des conflits devrait donc être avant tout maïeutique, questionnement intérieur à plusieurs voix sur le sens, apprentissage du logos, à la fois langage et pensée.

3.2.3 - Le conflit est-il possible dans l'espace d'apprentissage ?

Les conditions de l'apprentissage

Les progrès des neurosciences ces dernières années nous montrent que l'élève, pour apprendre, a besoin que son cerveau soit disponible, ouvert à tout ce qui peut arriver. L'apprenant a un triple besoin impérieux :

- Un climat de sécurité,
- Du plaisir
- Et le sentiment d'un manque à combler.

Ce sont les conditions préalables de mobilisation de l'attention (cerveau reptilien rassuré), de la mémoire longue (cerveau limbique, celui des émotions, en éveil) qui permettent l'ouverture du raisonnement, le besoin d'apprendre (néo-cortex).

Dans la classe au quotidien, ce sont donc les adultes qu'il convient d'aider à accueillir le chaos des émotions, puis à créer le climat de sécurité nécessaire pour donner l'envie d'apprendre. Exactement comme pour les médiateurs d'un conflit.

L'école lieu d'enseignement ou d'éducation ?

Certains documents de formateurs indiquent que la médiation par les pairs peut avoir comme objectif d'éliminer le conflit, d'alléger la relation enseignant/élèves car il est alors "géré" par les élèves ! Cet objectif fait sans doute rêver plus d'un enseignant. Les résultats observés semblent toutefois plus modestes.

L'apparente rupture de transmission dans la chaîne des valeurs (Nallet & Dudreuilh, 1999), liée tant à l'éclatement de la structure familiale qu'au métissage avec des cultures dans lesquelles les modes de transmission traditionnels sont devenus impossibles en contexte européen (urbain, climatique, économique...), fait que l'on attend et l'on demande beaucoup plus à l'école : éduquer en plus d'enseigner. Le rôle premier de l'école serait-il devenu de montrer, de transmettre à l'élève comment gérer ses propres conflits, ses doutes, ses questionnements ? Comment, en quelque sorte, devenir son propre médiateur afin de dégager la voie pour les savoirs cognitifs ?

À entendre certains débats, éducation et enseignement seraient en concurrence. Mais comment enseigner dans un climat de violence ou de chaos ? Et s'il était possible d'utiliser ce chaos comme une occasion de transmettre ?

La question serait donc : comment rendre le conflit possible, c'est à dire vivable, au sens d'une expérience créatrice de vie et d'apprentissages ? C'est à dire aussi acceptable pour l'institution École. Le conflit est une formidable occasion de créer du lien social, du lien intergénérationnel, qu'on élabore ensemble, en réponse à la violence. Violence des élèves lorsqu'ils ne savent pas nommer et qu'ils exigent ou qu'ils cassent, comme les "explosive children" bien connus de l'autre côté de l'Atlantique ; violence de l'Institution lorsqu'elle ne sait pas écouter et/ou lorsqu'elle "ne tient pas le coup". Une occasion de travailler la langue et d'accompagner la formation de l'esprit.

Comment faire de l'école un espace où le conflit est possible ?

- Un espace où le conflit est possible... sans mettre en danger l'enfant, l'enseignant, l'institution, le savoir.
- Un espace qui tient bon même lorsque le conflit éclate.
- Un espace qui tient avec de la loi, du langage, de l'apprentissage.

3.2.4 - Pour que le conflit soit utile, il faut de la loi et du langage

La question se pose de la présence ou non d'un médiateur adulte au moment où s'élabore la loi privée, matérialisée dans notre exemple par la rédaction d'un contrat en fin de médiation. L'adulte est le protecteur, le garant de la liberté de penser et celui de la légalité publique de la loi privée. La loi s'élabore avec de la pensée et le vecteur de la pensée est le langage. L'adulte est pour l'enfant le détenteur du langage ; il pourrait être le passeur de l'élan du questionnement intérieur, celui qui va faciliter l'élaboration de sa langue, assister la création du sens, accompagner l'élévation de l'élève !

4 - Médiation scolaire : références éthiques et formation sociale

"Gestion" de conflits, "résolution" de problèmes, médiation ? On trouve parmi les expériences menées en milieu scolaire la même diversité de concepts et de méthodes que dans le monde des adultes, en médiation pénale, familiale, sociale, territoriale ou commerciale. On peut les répartir grossièrement en deux grandes familles :

- Les approches centrées sur la recherche de la solution et/ou la négociation raisonnée.
 - Les approches centrées sur les personnes et la difficulté que le conflit leur fait vivre.
-

4.1 - Approches de type “Résolution de problème” et “négociation raisonnée”

Depuis Altschuller (Moscou, 1946) et sa méthode TRIZ de résolution de problèmes techniques ou scientifiques, une longue lignée de chercheurs (Elise et Kenneth Boulding, *Journal of conflict resolution*, USA, 1957 ; Johan Galtung, Peace Research Institute, Oslo, 1959 ; Adam Curle, Peace Studies, Bradford University, UK) a d’abord décliné diverses méthodes reposant sur une approche analytique du problème, la recherche d’une solution gagnant-gagnant, dans un cadre non confrontationnel (système de navette).

Dans les années 70, Fisher et Ury (*Getting to yes*, 1971), professeurs de management à Harvard, parlent de recherche de compromis, de conciliation d’intérêts divergents mais cependant “négociables”. Dans les années 80, John Burton et Edward Azar situent l’origine des conflits dans la frustration des besoins humains, et leur solution dans la satisfaction des besoins mutuels plutôt que des intérêts (*Protracted social contracts*). Quand ils parlent de “deuxième voie” (Joseph Montville) ou de “diplomatie citoyenne”, de “médiation active” ou de “négociation coopérante” (Adam Curle, *In the middle*, 1987), ou encore de “négociation raisonnée” (Fisher et Ury), tous parient sur une approche coopérative fondée sur la bonne volonté des deux parties.

Dans les années 80 et 90, les ateliers de “problem solving” et les formations à la “controlled communication”, intègrent peu à peu les apports de l’anthropologie, de la psychologie, de la sociologie, pour rendre le conflit “constructif” (“Conflict transformation”, John Paul Lederach).

Certaines de ces méthodes négligent volontairement les aspects émotionnels (« ce n’est pas le lieu »), d’autres le dissocient de la résolution du problème en essayant de le traiter à part (« un autre temps, un autre lieu »), quelques-uns enfin essaient de laisser une place à l’accueil des émotions, au moins dans un premier temps. On y utilise cependant à peu près toute la panoplie des techniques d’entretiens et de communication comme l’écoute active, le miroir, la reformulation, les diverses formes de questions, les méthodes de conclusion, la mini-synthèse...

L’inspiration culturelle anglo-saxonne, très “East Coast” même⁶, de ces approches, fait apparaître des différences notables avec les traditions philosophiques⁷ et éducatives des pays d’Europe du sud, le tempérament latin et la primauté de l’individu, ou encore, singulièrement, avec l’enseignement à la française hérité de la 3^{ème} République : polychronie et séparation des espaces, double rôle de l’école, d’apprentissage des savoirs et d’éducation à la citoyenneté...

⁶ La culture nord-américaine des Pilgrim Fathers est restée imprégnée d’une morale collective (religieuse), que chacun connaît et accepte, dans laquelle l’individu finit le plus souvent par accepter de s’effacer devant le “Bien” commun, le “Bien” public ou l’autorité. Ce qui n’est pas toujours le cas des latins, méditerranéens et autres ressortissants des multiples cultures d’origine qui constituent aujourd’hui nos sociétés européennes et nos classes. D’où le malaise croissant dans les pays d’Europe ayant adopté ces approches exclusives.

⁷ Cette autre différence, pourtant fondamentale, est souvent négligée par ceux qui découvrent la gestion de conflit ou la confondent avec la médiation : les approches nord-américaines (USA et Canada), centrées sur le problème ou la solution, s’inscrivent dans la lignée des philosophies nord-américaines, pragmatiques, conséquentialistes, nominalistes (cf. Maupertuis, Jeremy Bentham, etc.). Ceci peut expliquer la véritable révolution que provoqua outre-atlantique Carl Rogers avec l’Approche Centrée sur la Personne et la psychologie humaniste. À l’inverse, la société européenne (et celle des bords de la Méditerranée) reste imprégnée par une tradition de pensée héritée de la philosophie platonicienne et de l’école allemande, de Hegel à la psychanalyse freudienne, essentiellement dualistes et conceptualistes.

.....

Les critiques les plus lourdes généralement adressées à ces approches “centrées sur le problème” ou “la recherche d’une solution”, tiennent au fait qu’elles négligent les différences de culture ou de genre, les dynamiques de pouvoir et les rapport de forces, ou les passions, omniprésents dans le monde de l’enfance et de l’école. Sans compter quelques critiques d’analyse du discours. Leur popularité dans le monde du management — elles sont utilisées indistinctement pour la négociation, la conduite de réunion, les entretiens annuels d’évaluation, etc. — et une certaine confusion avec les techniques de vente ou de persuasion ont jeté un trouble sur ces approches, qui nécessitent discernement, rigueur morale et intellectuelle pour ne pas servir à la manipulation.

Enfin, elles posent toutes comme postulat que l’on ne doit pas se mettre en colère, que l’on doit s’écouter, parler à tour de rôle, etc. Un peu comme si l’on demandait à un enfant d’avoir, lors d’un conflit, une maîtrise de ses émotions que la plupart des adultes n’ont pas acquise malgré leur expérience.

C’est pourquoi ces méthodes de résolution de problème ou de “négociation raisonnée” sont plutôt indiquées pour faire face à des différends non violents et non implicites, les fameux “honest disagreements”, qu’à de véritables conflits. La formation à ces méthodes peut donc être recommandée dans un but de développement personnel (maîtrise de soi, apprentissage des principes d’une communication efficace, etc.) hors contrainte, c’est à dire en dehors des situations de conflit ou de forte tension.

4.1.1 - Le cas particulier de l’approche systémique

Il faudrait évoquer ici aussi l’approche systémique de l’École de Palo-Alto, couramment rencontrée en médiation familiale (et scolaire) en France⁸, issue de la thérapie familiale systémique. Bien que l’origine et l’esprit de l’analyse systémique la situent plutôt à mi-chemin entre les approches centrées sur le problème ou la solution et les approches centrées sur la personne, la plupart de ses tenants médiateurs rencontrés en France (mais non pas leurs formateurs) se placent plus volontiers dans une perspective analytique du problème et du système et de recherche de solutions. C’est la seule raison qui nous fait la classer ici, mais cette vision est très réductrice et ne rend pas compte de l’étendue des travaux menés, dans la foulée de l’inspirateur de cette branche de la systémique sociale, Gregory Bateson, par ceux qui l’ont rejoint au Mental Research Institute de Palo-Alto, notamment, pour ce qui nous intéresse, Paul Watzlawick⁹, dont les apports en matière de “nouvelle communication” nous ramènent plutôt vers les approches centrées sur la personne.

4.2 - Approches Centrées sur la Personne : Médiation “humaniste”, “intégrative”, “transformative”...

Les consignes données aux élèves médiateurs dans l’exemple présenté au début pourraient sembler s’inscrire dans une approche Centrée sur la Personne (Carl Rogers). Pour être fidèle à l’approche rogerienne, il aurait fallu que les consignes aient été produites par les jeunes médiateurs eux-mêmes, comme des fruits mûrs par leur observation. C’est en effet l’approche “expérientielle” que

⁸ En la matière, nos voisins ont adopté des approches moins exclusives, qui voient se côtoyer analyse systémique fidèle et approche centrée sur la personne. La même remarque est applicable au coaching, dont le sens est compris en France de manière univoque ; le “counselling” y est peu connu, alors qu’il en est un des courants majeurs chez nombre de nos voisins et en Amérique même.

⁹ Pour joindre l’utile à l’agréable, on pourra lire, à côté des ouvrages “sérieux” l’un des ouvrages humoristiques de Paul Watzlawick : « *Faites vous-mêmes votre malheur* », Norton 1983, trad. Seuil, 1984, ou le « *Guide non conformiste pour l’usage de l’Amérique* », Seuil, 1987 ou encore « *Comment réussir à échouer* », Norton 1986, trad. Seuil 1988.

.....

privilégient les approches de médiation “centrées sur la personne” ; les apprenants y découvrent la théorie de l’intérieur, par la pratique¹⁰. Et la méthode de médiation qui en découle, si elle peut ne pas sembler très différente de la précédente, pose des priorités et un découpage du temps, qui sont presque à l’opposé de celles centrées sur le binôme problème-solution.

L’objectif des médiations est ici :

- En premier lieu, accueillir les personnes avec leurs émotions, même la colère !
- L’écoute et la reconnaissance de leurs émotions les calmera naturellement, les aidera à clarifier en eux les ressorts de leur conflit et à trouver la capacité de le transformer ;
- Il restera aux médiateurs à accompagner les parties dans leur questionnement sur le sens des événements vécus, celui qu’ils veulent (re)trouver et leur cheminement vers une réparation, personnelle d’abord puis mutuelle, voire une réconciliation.

Le problème est donc renvoyé au second plan. Il s’agit d’abord de retisser un lien, de (re)nouer le dialogue, au travers des médiateurs d’abord, avec le chaos intérieur ensuite, puis directement avec l’Autre. Et si, pour ce faire, les mêmes formules sont utilisées (écoute active, miroir, mini-synthèse, non-jugement, etc.), ce sont les apprentis médiateurs (élèves ou adultes), qui les auront peu à peu découvertes et formalisées, avec leurs mots, dans leur langue, à partir de leur expérience, accompagnés par les formateurs. Ils les emploieront non comme des techniques stéréotypées, des trucs, mais parce qu’ils y seront arrivés par empathie, en essayant de percevoir au mieux, dans l’instant, les personnes et leurs émotions, leurs croyances, leurs valeurs, et de les refléter sans intrusion.

Cette approche insiste sur la nécessité de laisser le temps à l’expression des émotions (même celles considérées comme négatives), sans censure, et d’accompagner la transformation du conflit le temps qu’il faudra. Il n’y a pas d’objectif de résultat ni de délai, seulement un objectif de moyens, sans interdit d’expression des émotions : on a le droit d’avoir de la peine ou d’être en colère quand on est en conflit ; inutile de rajouter à la souffrance et à la violence par la contrainte, ce serait inefficace et contre-productif. Seul interdit absolu entre les médiateurs¹¹ : pas de violence physique.

On prend grand soin de “polir son miroir”, de le rendre moins directif, moins affirmatif. Le médiateur, par exemple, ne dira pas :

« Tu penses..., Tu crois..., Tu es... (en colère, triste, heureux...) »

Mais il partira de soi en proposant :

« Je te sens en colère »..., ou « Je sens de la tristesse »,

Comme pour dire au médiant « ce n’est que moi qui sens cela, mais tu es libre de ne pas être d’accord, de te taire, d’acquiescer, de préciser, ou de répondre (même en colère) » :

« MAIS NON, MAIS NON, je ne suis pas en colère, je suis juste un peu énervé »

... ou « déçu ».

...Et l’écho de résonner en lui, sans insistance du médiateur.

La différence de position du médiateur se ressent dans le choix des formulations et dans le fait que les médiateurs ne vont pas se focaliser sur le conflit, mais vont s’intéresser sincèrement aux personnes, faciliter l’expression de leur vécu

.....

¹⁰ Cf. les travaux d’Engelkamp sur l’importance de la mémoire procédurale et du triple codage dans l’acquisition de savoir-faire (cités par Lieury, 2004).

¹¹ Il est symptomatique de noter que les approches centrées sur le problème ou la solution utilisent l’expression “les médiés”, tandis que les approches centrées sur la personne parleront plus volontiers des “médiateurs”, soulignant la primauté des protagonistes dans la transformation de leur conflit ; ils en sont les véritables acteurs, les médiateurs n’en étant que les facilitateurs.

douloureux du conflit, l'élucidation des ressorts intérieurs, vont permettre à l'un d'apparaître à l'autre à travers autre chose que le conflit : rêves, passions, valeurs... Ils se laissent toute liberté de sortir du problème aussi souvent que nécessaire, il n'y a pas de "hors sujet".

Cette forme de médiation reconnaît la nécessité d'un accompagnement maïeutique avant toute recherche d'un consensus. C'est du sens retrouvé que le consensus jaillira. Inutile de le chercher fébrilement. C'est pourquoi un grand soin est porté aux mini-synthèses qui ne sont pas de simples reformulations mais le rassemblement des morceaux du puzzle de chacun jetés sur la table au fil de la médiation, et la recherche du fil conducteur de chacun. Occasions uniques de reconstituer les histoires intérieures (re)vécues au cours du conflit puis de la médiation, d'exposer en filigrane le chemin parcouru, de surligner les valeurs de chacun, et de relancer le questionnement intérieur d'un plan plus élevé... jusqu'à la constatation d'un accord. Pour atteindre le but, viser le non-but.

La séance de médiation se terminera par la finalisation d'un accord... ou un constat de désaccord persistant, mais enfin apaisé, dépassionné — les conflits n'ont pas tous une solution et on a le droit d'échouer. La conclusion des médiateurs pourra être aussi « Nous savons maintenant le chemin qui nous reste à parcourir, et ce chemin n'est pas du ressort de la médiation ». Ou bien les médiateurs pourront écrire une lettre commune adressée à un tiers à qui ils en appellent ou qu'ils prennent à témoin de leur engagement : un enseignant, le CPE, la commission de discipline...¹².

Au-delà de l'approche pédagogique, on retrouve ici la position philosophique du psychologue Carl Rogers, confiant dans les ressources infinies de la personne, dans la tendance à l'"actualisation"¹³ et le processus d'"empouvoirement"¹⁴, qui permettent à chacun de s'adapter, de reprendre le contrôle de soi, de trouver en soi les moyens de faire face à toutes les situations (A way of being, rééd. 1995).

Nombreux sont ceux qui s'inscrivent dans la lignée de Carl Rogers et de son Institut pour la Paix de San Diego, inspirateur des premières rencontres de Camp David et de la réunion des principaux chefs d'état de la planète à Vienne en 1982, qui valurent à Rogers l'honneur d'être nommé pour le Prix Nobel de la Paix, quelques semaines avant sa mort début 1984 : Thomas Gordon et la méthode éponyme "pour être des parents efficaces" et "pour être des enseignants efficaces", Marshall Rosenberg et la "Communication Non Violente", Charles Rojzman et la "Thérapie Sociale" et, bien sûr André de Peretti, introducteur de l'ACP en France, avec Max Pagès, ou Roger Mucchielli.

4.3 - Quelle formation ?

Le propre du conflit est qu'il est "irraisonnable", qu'il échappe à notre contrôle, que nous y sommes (é)mus par nos passions ; la raison n'y est pas aux commandes. Il semble donc préférable, surtout s'agissant de formation

¹² Voir schéma-type du déroulement d'une médiation en annexe.

¹³ Pour simplifier, on peut dire que le terme anglais "actualisation" utilisé par Rogers signifie à la fois réalisation (c'est la notion principale) et adaptation : chacun tend à se réaliser tout en s'adaptant.

¹⁴ Ce néologisme "empouvoirement" employé par les Canadiens pour traduire l'"empowerment" de Rogers, signifie que la personne (re)découvre et se réapproprie son pouvoir sur elle-même et sur ce qui l'entoure ou l'affecte ; elle devient capable d'affronter et de dépasser ce qui la dépassait. L'empowerment est un processus qui vient de l'intérieur de la personne et non de l'extérieur comme l'imprécision de nombreux textes français le laisserait penser.

d'enfants, de faire précéder — aussi longtemps que nécessaire — l'apprentissage de ces outils par des approches privilégiant la connaissance de soi, la reconnaissance de ses émotions, de celles d'autrui, et leur expression, par l'acquisition d'une meilleure maîtrise langagière (Nallet & Dudreuilh, 2003). C'est elle qui permettra de ramener la raison aux commandes. Comme l'expose Paul Ricœur dans « Parcours de la reconnaissance » (2005), pour maîtriser une émotion, il faut d'abord la connaître pour l'identifier, la reconnaître en soi, donc l'accepter et la nommer, avant de pouvoir agir sur elle. Un parcours du philosophe que ne renieraient pas les spécialistes des neurosciences cognitives dont les découvertes récentes sont trop souvent ignorées des psychologues comme des pédagogues... ou des "médiateurs".

Malgré de nombreuses proximités, les deux courants d'approches présentés ci-dessus diffèrent fondamentalement dans l'esprit et dans la définition même de leurs objectifs. Toutefois, que l'on souhaite limiter l'usage de la médiation à la "résolution de problèmes" et la "gestion des différends" ou bien l'appliquer aux conflits véritables, il nous semble utile que les adultes responsables de ces programmes — voire les enseignants en général — en connaissent les deux visages et leurs implications respectives avant de faire leur choix. La formation à la médiation, au moins pour les adultes — c'est eux qui seront formés en premier — en sera, certes, un peu plus longue¹⁵, mais son usage et son application plus conscients, son utilité plus large.

4.3.1 – Pour les adultes

La formation des adultes s'étale généralement sur quelques séminaires de deux jours répartis sur l'année. Elle vise à leur donner les moyens d'accueillir le désordre, de déstresser et de déculpabiliser ; de se servir du conflit au lieu de le subir ; puis de maîtriser les outils, le contexte et l'esprit dans lequel les utiliser.

Elle est "implicante" car elle renvoie sans cesse à notre propre chaos, nos conflits présents ou passés mal réglés, notre propre questionnement intérieur, nos doutes, notre quête de sens (par exemple : « pourquoi est-ce que je fais ce métier-là ? »). Sinon, comment faire face aux conflits des enfants (ou des collègues) si l'on ne s'est pas un peu entraîné sur soi, entre soi ?

La formation est donc tout aussi bénéfique pour la gestion de la classe au quotidien que pour la médiation proprement dite. Et si c'était le chaînon manquant à la formation initiale ?

Dans un premier temps, on explore des thèmes comme : *Qu'est-ce qui vous est insupportable ? Qu'est-ce qui vous fait violence, qui vous empêche, vous blesse, ? Quelle est votre expérience du conflit à l'école ou au collège ? Qu'est-ce qui est conflit ? Violence ?*

On expérimente quelques attitudes en réponse à la violence ou au conflit : faire comme si de rien n'était (passer son chemin), crier plus fort, se serrer les coudes, faire appel : à la règle, à un tiers ; accueillir le désordre.

On prend connaissance des mécanismes neurocognitifs du conflit et de l'apprentissage. La formation apporte des informations théoriques, telles que les trois barrières du cerveau dans l'apprentissage, la roue de la violence, les spécificités de la biologie du cerveau adolescent (pourquoi l'ado a besoin de l'adulte pour identifier dans quel état il est lui-même, par exemple, ou pourquoi il lui est plus difficile qu'à l'enfant ou à l'adulte de se projeter dans l'avenir, de

¹⁵ Il est toujours conseillé d'élaborer un dossier de financement mixte : financements habituels de la formation professionnelle continue, ARPEC, CPAM, établissements scolaires, mairies, OPCA, Inspections Académiques, Rectorat, Préfecture de département ou de région, Conseil Général, Caisse d'Allocations Familiales (très active), fondations privées, mécénat d'entreprises locales, ONGs...

faire le lien entre ses actes et leurs conséquences), la psychologie de l'adolescent (pourquoi l'ado a besoin de l'adulte pour éprouver sa solidité).

La formation propose parallèlement une mise en pratique, une expérimentation de ces informations :

- Pourquoi accueillir l'émotion et comment ?
- Accueillir un certain désordre, sans savoir quoi exactement, un imprévisible (c'est la position de l'élève apprenant) ;
- Écouter, faciliter, se centrer sur la personne en conflit, lui permettre d'identifier son état, écouter aux portes de l'émotion ;
- Proposer des miroirs sur l'émotion ;
- Sortir du problème, des circonstances ;
- Toucher les valeurs, individuelles, communes, universelles ;
- Reconstruire le puzzle de chacun, trouver du sens (la sortie de crise est de donner du sens).

La formation comporte également une partie « administrative ». On y abordera :

- Les conflits "médiables" et ceux qui le sont moins, la place de la médiation, de la sanction, les textes (B.O., circulaires, règlement intérieur, grilles des sanctions, etc.) ;
- La place des médiateurs adultes, celle des médiateurs élèves ;
- L'avis général de la communauté éducative, des souhaits, des réserves, des soutiens ;
- La constitution d'un groupe de volontaires (groupe projet), d'un comité de pilotage ;
- L'organisation à mettre en place pour créer et animer un Point Rencontre, Écoute & Médiation (PREM's), point de premier accueil des tensions et des malaises d'enfants, les équipes mixtes de médiateurs enfants / adultes, un "Café-médiation"...

4.3.2 – Pour les enfants

La formation des enfants est dite raisonnée ; très progressive, elle n'est pas orientée vers la médiation dès le début mais plutôt vers la connaissance de soi, la communication, les activités théâtrales. Dans un deuxième temps, on se demande comment faire face aux tensions, aux disputes, à la violence.

Pour la mise en place d'un projet de "peer mediation" ensuite, il est primordial de veiller aux points suivants :

- Ne pas promettre aux enfants qu'ils deviendront automatiquement médiateurs ;
- Veiller à ne pas laisser les enfants partir dans des fantasmes de sauveur, de pouvoir ;
- S'assurer qu'il y a suffisamment d'adultes formés pour accompagner et superviser les enfants (une dizaine semble le minimum pour un collège), que l'engagement de l'établissement reste entier, que les parents et les partenaires du territoire y soient associés (aide aux devoirs, service jeunesse de la commune, PJJ...).

La formation doit être donnée par des formateurs professionnels d'enfants, expérimentés en médiation ET en formation d'enfants, et non par les enseignants de l'établissement— les enfants se confient beaucoup en formation et pourraient être empêchés par la présence d'un "prof", vu comme à la fois juge et partie. Ceux-ci, s'ils le souhaitent, quand ils sont formés, peuvent intervenir dans des établissements voisins. Un peu plus tard adultes et élèves formés peuvent commencer à médier ou se perfectionner ensemble. Ajoutons

que la comparaison des habiletés et de la rapidité d'apprentissage n'est pas toujours flatteuse pour les adultes.

4.4 – Des changements profonds pour les adultes

L'enfant a une exigence morale et de justice souvent supérieure à celle de l'adulte, il n'est pas encore habitué aux compromis. Il a besoin que la communauté d'adultes soit à la hauteur, que l'adulte "tienne", faute de quoi, le risque existe de laisser les élèves plonger dans la dissonance cognitive¹⁶.

La compréhension et l'acceptation par l'ensemble des enseignants, même s'ils ne sont pas directement impliqués, est importante. Le consensus, même passif, constitue un soutien déterminant. Un élève formé à la médiation n'est pas nécessairement toujours médiateur, ni sage comme une image, ni bon élève. Il ne faut pas, comme cela est malheureusement souvent le cas, qu'un adulte non médiateur agisse comme si la fonction de l'élève médiateur présupposait une perfection qu'il aurait trahie en faisant une bêtise ou en n'apprenant pas une leçon. Il est d'ailleurs inutile de s'inquiéter à ce sujet car l'expérience montre une nette évolution de tous les élèves ayant suivi volontairement un programme de formation à la médiation, vers plus de sérieux et de réussite scolaire. Dans des cas de conflits graves et de médiations formelles menées par une équipe de médiateurs adultes ou une équipe mixte (adultes et élèves), il n'est pas rare que l'on assiste à une conversion durable d'un "leader négatif" en leader positif.

Un programme de médiation dans un établissement nécessite, pour perdurer, un reporting serré pour le comité de pilotage, la formation de nouveaux adultes chaque année, le suivi des élèves médiateurs d'année en année, en même temps que la formation de nouveaux ; cela implique donc de s'inscrire dans la durée, pour préserver une continuité auprès des élèves qui sont appelés à rester plusieurs années. Il est donc souhaitable qu'un tel programme fasse partie intégrante du projet d'établissement.

Il est facile aussi de se laisser leurrer par les résultats grisants de la médiation par les pairs, surtout si les enfants médiateurs ne sont pas accompagnés d'adultes ou que les séances de reporting sont très espacées : l'accalmie sur le front des conflits et la relative tranquillité qui en résulte peut inciter à relâcher son attention. En fait, la "mer d'huile" peut annoncer la tempête sous la forme d'une coupure intergénérationnelle, d'un cloisonnement, qui s'apparente à un communautarisme (les enfants d'un côté, les adultes de l'autre) et/ou un vrai malaise des enfants médiateurs qui sentent avoir été piégés, être "abandonnés", enfermés dans leur rôle, un costume trop grand pour eux.

Enfin, le risque de glissement des pratiques vers la simplification outrancière, vers une application automatisée de techniques inanimées, vers une polarisation sur le résultat ou le délai (réduction excessive de la durée de médiation de 1h ou 1h30 à 1/4 d'heure), vers la suppression de l'étape de l'expression des émotions, des besoins, des rêves, des valeurs, du questionnement intérieur, ferait perdre tout sens au programme et l'esprit même de la médiation.

5. - Conclusions

Au cours de la lecture de cette contribution, il sera clairement apparu vers quelle approche se portent les préférences des auteurs. L'observation des deux

¹⁶ La dissonance cognitive est créée par l'écart entre ce que je sais vrai, la réalité que je vois, et ce que l'on me dit de croire. Son emploi volontaire est considéré comme la méthode la plus pernicieuse (et efficace) de déstabilisation et de lavage de cerveau (Festinger, 1959).

types de pratique, les risques potentiels liés à la première et les résultats constatés dans la seconde nous ont poussé vers ce choix¹⁷.

Il est clair que l'investissement, en terme de formation, d'engagement des enseignants et de la direction en temps et en moyens est considérablement plus lourd et en conséquence plus difficilement généralisable. Mais, on l'a vu, au moins pour le financement, les solutions existent.

Il est apparu cependant que dans les deux approches, les élèves formés se déclaraient très satisfaits d'avoir eu accès à ce type de formation et qu'ils estimaient, ce qui est confirmé par les enseignants, avoir considérablement développé leurs compétences sociales.

Pourrait donc se poser la question de l'extension d'une partie au moins des éléments de ces formations à l'ensemble de la population des collèges, adultes en tête.

Bibliographie

BREUGNOT Jacqueline, 2004, L'institution scolaire en France et en Allemagne – Différences et proximités, in : CAIN Albane (coord.), Espace(s) public(s), espace(s) privé(s) – Enjeux et partages, Paris, L'harmattan ; ISBN 2-7475-7397-4, p.281-291.

DUDREUILH Thierry et **NALLET** Diane, 2003, Maîtrise de la langue et éducation à la citoyenneté par la médiation – Compte-rendu du Programme-pilote de l'UNESCO pour le développement d'une culture de Paix et de non-violence dans les établissements scolaires, <http://homepage.mac.com/mediation/FileSharing3.html>

RICŒUR Paul, 2005, Parcours de la reconnaissance – trois études, Paris, Gallimard ; ISBN : 2-07-030032-3 – EAN13 : 9782070300327.

LIEURY Alain, rééd. 2004, Psychologie cognitive, cours et exercices, Paris, Dunod, ISBN : 2-10-048374-9.

ROGERS Carl R., rééd. 1995, A way of being, Mariner Books, ISBN : 0395755301.

ROGERS Carl R., rééd. 2007, Liberté pour apprendre, Interéditions, Coll. Techniq. Dév., ISBN : 2100500201.

DUDREUILH Thierry, 2006, « Transformer le conflit par la médiation – un exemple de médiation humaniste en ex-Yougoslavie », in : BREUGNOT J. (Dir.), Les espaces frontaliers, laboratoires de la citoyenneté européenne, Bern (Suisse), Peter Lang Éd., p.127-142.

¹⁷ L'expérience de médiation pénale et de médiation dans les Balkans de Thierry Dudreuilh apporterait des éléments supplémentaires sans doute convaincants, mais qui n'ont pas leur place dans cette contribution. Elle a fait, cependant, l'objet d'autres publications : <http://Euromediation.com>

Annexe 1 : Déroulement type d'une médiation

	ÉTAPES	OBJECTIF	TRAVAIL DES MÉDIATEURS	CHEMINEMENT DES MÉDIANTS
AVANT la rencontre — 1 ou 2 co-médiateurs	Accueil individuel des parties (pré-médiation)	Prise de décision éclairée ...pour participer ou non à une rencontre	- écoutent - présentent la Médiation	- exposent leur situation, leur vécu du différend - acceptent ou refusent la Médiation
PENDANT la rencontre — 2 ou 3 co-médiateurs (ou plus au-delà de 2 ou 3 médiateurs) —	THEORIA Accueil commun des parties (rencontre de médiation)	Sécurisation du cadre	- souhaitent la bienvenue, rappellent l'accord pour participer : ...les règles, le déroulement, la liberté de choix, ...la confidentialité, le rôle des médiateurs " Qui veut commencer ?" - Résume chaque récit, ...propose un 1 ^{er} miroir à l'un des médiateurs	- disent leurs versions des faits, ...leurs vécus, leurs souffrances, leurs demandes ...sans être interrompus, sans interrompre. - reprennent la parole, ...entrent dans le débat avec "l'autre", directement ...ou indirectement (via les médiateurs)
	CRISIS Les médiateurs s'affrontent	Expression de chacun ... reconnaissance ... clarification ... maïeutique	- reconnaissent (miroirs) en chaque médiant : ...émotions, sentiments, besoins, valeurs... ...perceptibles ici et maintenant - sans jugement - effectuent quelques mini synthèses sur... ...le chemin parcouru depuis le début de la rencontre : ...vécu, reconnaissances, besoins, valeurs, sens - effleurent un questionnement sur le sens - accompagnent, facilitent, ne guident pas	- s'expriment et échangent librement - "vident leur sac" - se sentent entendus - commencent à entendre "l'autre" - se sentent entendus, compris, reconnus... - se questionnent "intérieurement à haute voix" - (re)découvrent du sens, - peuvent écouter l'autre, l'entendre... ...se comprendre, s'accepter
1 ou 2 autres rencontres peuvent être proposées (rare) si l'expression de la crise semble inachevée (risque de récidence)				

Annexe 1 : Déroulement type d'une médiation (2)

(suite)		ÉTAPES	OBJECTIF	TRAVAIL DES MÉDIATEURS	CHEMINEMENT DES MÉDIANTS
PENDANT la rencontre	CATHARSIS	Le conflit s'allège	Remise en ordre symbolique	<ul style="list-style-type: none"> - proposent une (des) mini synthèse(s) : ...vécu, reconnaissances, besoins... ...valeurs, le sens évoqué par chacun, ...les différences (priorités, hiérarchie valeurs...) ...les convergences éventuelles 	<ul style="list-style-type: none"> - modifient leurs perceptions, - comprennent mieux ce qui s'est passé ...se sentent libérés, allégés, éclairés - s'apaisent, retrouvent "leur raison", - peuvent comprendre l'autre, accepter sa différence, ...s'en approcher, l'y rencontrer, - peuvent demander pardon, offrir une réparation, ...se (ré)concilier
		Recherche d'un accord	Réparation / accord : élaboration d'options, de plans d'actions	<ul style="list-style-type: none"> - facilitent, n'induisent pas, aident à dire, ... reformulent, résument, synthétisent - veillent à l'équité - aident à formaliser et à rédiger 	<ul style="list-style-type: none"> - proposent, offrent, discutent, négocient - évaluent ce qui est juste pour eux - réparent, se sentent réparés - (peuvent pardonner / se pardonner) - rédigent leur accord et/ou peuvent écrire ce qu'ils souhaitent dire ensemble au prescripteur
APRÈS la rencontre — 1 médiateur référent —	SUIVI	... entre médiateurs	Contrôle de bonne fin de la médiation	<ul style="list-style-type: none"> - font leur retour d'expérience, analysent leur pratique (+ réunion mensuelle d'intervision et supervision individuelle) - rédigent leur(s) rapport(s) de médiation : ...rapport interne : bon déroulement, travail d'équipe, difficultés rencontrées, échange qui a suivi... (...rapport externe - prescripteur : sur l'évolution de la situation, pas sur le contenu) 	
		...des méditants	Sécurisation des suites de la médiation Suivi individuel Bonne exécution de l'accord	<ul style="list-style-type: none"> - Suivent les parties => entretien face à face ou téléphonique (15 jours) => questionnaire de suivi à 3 et 6 mois - Restent les témoins et garants de l'accord, ...souvent intermédiaires pour le dédommagement - Classent le dossier après bonne fin 	<ul style="list-style-type: none"> - exécutent l'accord - disent où ils en sont, ce qui a changé ou non, ...comment ils vivent l'après rencontre, l'accord...

Annexe 2 : Quelle médiation scolaire pour quel différend ?

PROCÉDURE	ÉVÉNEMENTS "MÉDIABLES"				
	Nature du différend	Simple dispute ou discordance entre élèves	Conflit entre élèves	Conflit entre adulte(s) & élève(s) ¹⁸	Conflit entre adultes
Qui sera médiateur ?	3 élèves expérimentés (<i>médiation par les pairs</i>) Ou 2 à 3 élèves + 1 adulte ¹⁹	2 à 3 élèves + 1 adulte Ou 2 adultes + 1 élève	2 adultes + 1 élève Ou 2 à 3 adultes	3 adultes	
Procédure	Simple demande faite aux médiateurs de permanence	1 - Demande de l'une des parties et entretien 2 - Proposition à l'autre partie et entretien 3 - Acceptation d'une rencontre par les 2 parties ²⁰ 4 - Organisation de la rencontre			
Durée de la séance	de 1/4 h à 1h30 ²¹	Le temps qu'il faudra... (généralement de 1h30 à 3h)			
Moment	Récréation (1/4h) Ou pause déjeuner (1h)	En fin d'après-midi Ou mercredi après-midi ou samedi			
Debriefing médiateurs	Après chaque "grosse" médiation (selon le ressenti des enfants)	Après chaque médiation (0h30+)			
Intervision d'équipe	1 fois par mois				
Analyse de pratique	1 fois par mois + supervision individuelle				
Analyse de la pratique, Étayage & Formation continue	1 fois par trimestre, l'année suivant la formation initiale Puis 1 à 2 fois par an				

¹⁸ La procédure de médiation peut être utilisée comme mesure alternative à la sanction ou comme mesure d'accompagnement de la sanction telle que l'exclusion d'un élève, l'arrivée d'un élève exclu d'un autre établissement (en coopération avec l'établissement d'origine)...

¹⁹ L'adulte peut participer ou rester en retrait, en position de témoin, de formateur, de soutien en cas de besoin (un conflit n'est jamais léger), garant de l'éthique.

²⁰ La médiation demeure toujours facultative ; en cas de refus de l'une des parties, la médiation ne peut avoir lieu. Ne pas négliger de recueillir préalablement l'accord des parents.

²¹ Une durée courte ne permet évidemment pas d'aborder des différends importants, puisqu'il faut d'abord rappeler aux parties les règles, le rôle des médiateurs, la liberté de choix, etc.

Annexe 3 : Quelques exemples de dispositifs de formation à la médiation en milieu scolaire

Organismes	Formation des enseignants		Formation des élèves		Thèmes & dispositifs Médiat°
VARIES : ONG (ex. Caritas) Psychologues Format° continue	± 3 volontaires par établissement	30 à 40h en commun	±10 élèves, sélectionnés par les enseignants Supervision mensuelle		Résolution de conflit / Négociation raisonnée <i>Médiation par les pairs</i>
<i>Modèle très répandu en Allemagne (exemple cité)</i>					
AMELY - Région lyonnaise - (primaire & secondaire)	Communauté éducative => Groupe de 20 => Médiateurs formés =>	Sensibilisation : 4h Formation : 12h Évaluation : 8h	Élèves d'une classe => Groupe de 20 => Médiateurs formés =>	Sensibilisat° : 5h (1+2+2) Formation : 10h Supervision : 2h/mois	Techniques de communication et de résolution de conflits <i>Médiation par les pairs (par périodes de quelques semaines)</i>
CIRCM (maternelle, primaire, secondaire)	Tous les enseignants de l'école (groupes de 15) => (L'école est invitée à s'engager sur plusieurs années) ...	Sensibilisation : 2 jours	1 ^{er} volet : Tous les élèves => 2 nd volet : Élèves médiateurs, élus par leurs pairs =>	Maternelle : 19 atel. x 45' Primaire : 9 ateliers x 50' Secondaire : 3 atel. x 75' 3 ateliers de révision	Résolution pacifique des conflits <i>Médiation par les pairs (par périodes de quelques semaines)</i>
EUROMEDIATION - France & Europe - (CM1-CM2, secondaire, universitaire)	<i>Intra</i> : Équipe pédagogique => Groupe de 10 à 12 volontaires => Formateurs d'enfants => Responsables de projet => <i>Inter</i> : groupes 12-15p. =>	Sensibilisation : 2, 4 ou 6h 1 à 2 x 2 jours par trimestre (3 groupes sur 3 ans) 12 ateliers x 3h 1 j. formalisation & apports théor. & 1 j. conduite de projet Initiation : ½ j théorie + 1 j pratique Formation : n x 2 j. Stage pratique	Délégués de classe => Groupes de 10 à 12 volontaires => Équipe de Médiateurs volontaires =>	De ½ à 2 journées À partir du 2 ^{ème} trimestre, 1 à 4 ateliers (3h) x mois suivant projet d'établissement Supervision : 2 x 2h/mois Formation continue	Langue & citoyenneté Intelligence Émotionnelle & Automédiation Médiation Relationnelle du conflit <i>Point Rencontre-Écoute-Médiations & Médiation par les pairs + adultes</i> <i>Forum citoyen (Café-médiation inter-générationnel, Ateliers interculturels)</i>
GENERATION MEDIATEURS - France - (primaire, secondaire)	<i>Intra</i> : Équipe pédagogique => Quelques volontaires de la communauté éducative élargie => <i>ou Inter</i> : groupes inter 8 à 24p =>	Présentation : 2h 15 ateliers identiques à ceux qu'ils transmettront aux élèves	Délégués de classe => Élèves, selon programme des enseignants =>	De ½ à 2 ½ journées Présentation : atelier 2h 15 ateliers (ciblés CM2, mais adaptables) Formation à la médiation par les pairs <u>après</u> le parcours initial	Gestion des conflits & Médiation Valeurs de la non-violence & Citoyenneté, Culture de paix <i>Médiation par les pairs (par périodes de quelques semaines)</i>
LE SOUFFLE - Belgique et région toulousaine - (maternelle, primaire, secondaire, de 4 à 14 ans)	<i>Intra</i> : Enseignants => <i>Inter</i> : Enseignants, éducateurs, Particuliers =>	1 journée de formation Rencontres régulières avec les formateurs Présence à ttes les séances des élèves Stage de 2 jours	Classe entière (par formateur en présence de l'enseignant)	12 séances	Prévention : <i>Devenir son propre médiateur</i> (programme éducatif de développement socio-affectif) Techniques de communication & Gestion des conflits