

SOMMAIRE

Préface	7
Introduction	15
Chapitre 1 : La montée en puissance de la médiation?	21
1.1. Définitions et étendue	25
1.2. Son développement et sa promotion dans plusieurs pays	29
1.2-1 Une pluralité et une évolution des situations de violence en milieu scolaire	29
1.2-2 La violence et ses formes de régulation : les apports des recherches nationales et internationales	31
1.2-3 Une grande diversité des réponses apportées aux phénomènes de violence	33
1.2-4 Un développement différencié des pratiques de médiation	34
1.3. Une faible légitimité dans le système scolaire français	37
1.3-1 La justice scolaire : une prérogative des adultes	37
1.3-2 La médiation et ses effets indésirables	38
1.3-3 Quelles priorités ? pour quelle école ?	39
1.3-4 La mise en œuvre de projets dédiés à la médiation : entre conviction et marginalité	41
1.3-5 La médiation comme ultime recours	43
Chapitre 2 : Les enjeux de la médiation par les élèves	47
2.1. Les enjeux pour la personne	51
2.1-1 Médiation et curriculum caché	51
2.1-2 Apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité	53
2.1-3 Construction de compétences	54
2.1-4 La médiation par les élèves : entre estime et exposition de soi	58
2.2. Les enjeux pour l'établissement scolaire	61
2.2-1 Apprentissages : une possible mise en œuvre des compétences du socle	61
2.2-2 Médiation et autorité	64
2.2-3 Médiation et climat scolaire	66
2.3. Un enjeu démocratique majeur	69
2.3-1 L'expérience du conflit	69
2.3-2 Médiation et <i>empowerment</i>	72
2.3-3 Le primat du collectif participatif	73

Chapitre 3 : Une proposition de formation à la médiation . . .	77
Présentation et analyse des méthodes et des outils	81
étape 1 : informer la communauté scolaire.	87
étape 2 : former des adultes accompagnateurs	91
étape 3 : sensibiliser des élèves et recruter des élèves médiateurs	103
étape 4 : former des élèves médiateurs	113
étape 5 : suivi du dispositif	123
Conclusion	131
 Chapitre 4 : Expérimentation et expérience de la médiation . . .	133
4.1. Le contexte de l'expérimentation	137
4.1-1 Quelques caractéristiques de l'établissement	138
4.1-2 Un projet bien accueilli	139
4.1-3 Les conditions de réalisation du projet	140
4.2. La mise en œuvre du dispositif	143
4.2-1 La formation des adultes accompagnateurs	143
4.2-2 Recrutement et formation des élèves médiateurs.	144
4.3. Les résultats de l'expérimentation	151
4.3-1 Le dispositif de médiation : mise en œuvre, apports et limites	151
4.3-2 Médiation et résolution des conflits	154
4.3-3 La médiation comme expérience individuelle	161
4.3-4 L'expérience collective de la médiation	164
 Conclusion.	169
 Bibliographie	171

Les enjeux de la médiation par les élèves

2.1 Les enjeux pour la personne	51
2.2 Les enjeux pour l'établissement scolaire	61
2.3 Un enjeu démocratique majeur	69

Si la médiation par les élèves peut être considérée comme une méthode pacificatrice, composée d'outils spécifiques destinés à réguler les comportements déviants des jeunes dans les établissements scolaires, elle comporte d'autres dimensions qu'il est à présent important d'élucider. Sans cette clarification et cette mise en évidence, le risque serait de réduire la médiation à l'outil, en oubliant qu'au-delà de l'instrumentalisation qu'elle subit souvent et qui la limite considérablement, elle ménage d'autres voies. Elle engage également ceux qui y recourent dans des choix qui ne sont pas anodins, qui sous-tendent une orientation politique marquée et se situent dans une perspective éducative à long terme: elle renvoie en effet à des valeurs, des valeurs bien particulières qui mettent en avant la positivité et le possible progrès de l'être humain; elle conduit également à promouvoir une certaine conception de l'école et des élèves, développant là encore une vision résolument progressiste.

Les enjeux sont collectifs mais aussi individuels. La médiation est le révélateur d'aspects personnels, subjectifs, qui s'expriment dans une quête d'autonomie, dans la construction progressive de compétences, mais parallèlement aussi dans des formes d'exposition de soi qu'il s'agira d'explorer. Les enjeux collectifs se situent certes au niveau de l'établissement scolaire, se déclinant sous plusieurs aspects, notamment la question du respect de l'autorité de l'adulte, la participation effective accordée aux élèves, le climat général qui caractérise l'établissement scolaire. Mais ils dépassent le cadre de l'école pour ouvrir vers une perspective bien plus large. D'une manière générale, ces enjeux se traduisent, pour la société, en termes d'orientations politiques visant à promouvoir des pratiques véritablement démocratiques basées sur la prise en compte de l'expression individuelle et sur la reconnaissance, pour tous les membres de la société, d'une égale dignité.

LES ENJEUX POUR LA PERSONNE

Parce qu'elle est une forme d'engagement dans une démarche à double visée, collective et individuelle, la médiation révèle ou met en action, au cours du processus enclenché, des éléments subjectifs qui se manifestent et se développent progressivement, et qui étaient parfois même ignorés des personnes. On peut donc considérer que la médiation fait appel aux ressources disponibles ou en construction chez les individus participants.

1. Médiation et curriculum caché

Chaque jeune possède des ressources personnelles qui sont plus ou moins sollicitées et mises en valeur dans le cadre scolaire. La forme scolaire pour reprendre l'expression de Guy Vincent⁴⁴, reste en France largement tributaire de l'écrit, ce qui peut mettre en difficulté les élèves les plus éloignés de cette tradition à visée encyclopédique. Cette approche est partagée par d'autres sociologues de l'éducation comme Philippe Perrenoud qui, dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, analyse très bien le rapport douloureux que certains élèves entretiennent avec le savoir. Selon Perrenoud (2010), tous les élèves ne sont pas égaux devant l'appropriation du savoir, dans la mesure où le travail à l'école est essentiellement intellectuel et écrit. Il laisse peu de place à l'expression orale ou aux habiletés manuelles, et comporte aussi toute une part de non-dit, d'implicite que chacun doit s'efforcer de clarifier pour mieux s'y conformer. Ainsi, pour réussir dans le système scolaire français les élèves, doivent-ils non seulement apprendre pour réaliser des progrès, mais il leur faut aussi, et peut-être même surtout comprendre, c'est-à-dire en quelque sorte savoir décoder les attentes implicites de l'école pour pouvoir agir et s'orienter dans cette organisation particulièrement complexe. La construction du sens passe par un travail mental de compréhension et d'appropriation (comprendre les consignes que donnent les enseignants, organiser son travail de façon autonome, mobiliser des ressources pertinentes, être capable de s'auto-évaluer...). Et, pour saisir le sens des différentes situations d'apprentissage, il est nécessaire de

44. Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

maîtriser le curriculum caché⁴⁵, accessible à ceux qui possèdent une proximité, une connivence avec le fonctionnement du système scolaire. Sinon, les élèves restent, selon Perrenoud, condamnés à des « stratégies d'acteurs dominés », se sentant à la fois disqualifiés et impuissants face à une structure qui, en dépit des discours compréhensifs, individualise très peu et renvoie les plus faibles à leurs manques, à leurs insuffisances (Dubet, 2004). L'inadaptation d'un certain nombre d'élèves aux attentes de l'école, visible à leurs maigres performances scolaires mais aussi à leur absentéisme, au décrochage ou encore au refus scolaire, qui se traduit parfois par des actes d'incivilité ou de violence (Blaya, 2006), sont autant de phénomènes qui interrogent l'école dans son organisation et dans son fonctionnement.

La médiation introduit alors des perspectives nouvelles et productives; elle apparaît ici comme un possible soutien à la compréhension et à l'utilisation de la « machine » scolaire; éventuellement elle peut même aller, quand la rupture se manifeste, jusqu'à favoriser une sorte de réconciliation avec le système scolaire, en redonnant du sens à ses exigences et en réhabilitant ses valeurs. La médiation propose, à l'issue de sessions de formation (car rappelons qu'être médiateur ne s'improvise pas et nécessite des temps de formation), d'analyser des faits, de les rendre intelligibles pour tous et de construire des réponses adaptées à la situation. Elle permet donc d'activer et de développer des mécanismes de compréhension et de communication, et fait appel à la pertinence comportementale des personnes en présence qui vont essayer de trouver un accord, au terme d'une négociation. La médiation sollicite donc différents registres cognitifs qui pourront être mobilisés dans les apprentissages traditionnels, en particulier si un adulte se place dans cette fonction de relais et d'accompagnement, et s'il aide le jeune à se saisir de cette opération complexe de transposition d'une situation à une autre.

La médiation apparaît ainsi comme un adjuvant intéressant pour la compréhension du système scolaire tel qu'il fonctionne en réalité, avec ses attentes explicites ou, au contraire, opaques. La médiation ne produit pas des automatismes pavloviens, mais au contraire elle questionne, et la réponse apportée sera le résultat d'un double travail

45. Voir en particulier J.-C. Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires, 2008.

communicationnel et réflexif. Si elle profite aux médiateurs, dans la mesure où ils bénéficient d'une formation dans laquelle ces dimensions de compréhension et de communication sont étudiées et expérimentées, elle peut également apporter des bénéfices aux jeunes qui vivent la situation de médiation, car ils passent par différentes étapes d'énonciation, d'explicitation, de négociation et de résolution de leur conflit.

2. Apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité

Si l'autonomie consiste en cette capacité à se doter de ses propres lois, sans devoir systématiquement recourir à des aides extérieures ou à des garde-fous pour limiter et pour canaliser ses propres excès ou dérives, la médiation peut sans doute contribuer de manière tout à fait pertinente à faciliter ce long et difficile apprentissage. L'autonomie s'acquiert alors par un travail préalable sur les règles et les valeurs du groupe social, puis par l'expérimentation de situations. Cette expérimentation s'accompagne d'un bilan réflexif sur les bénéfices obtenus et sur les obstacles rencontrés ou les limites qui se sont imposées. Ces situations deviennent éducatives si, grâce à la présence des adultes qui interviennent comme traducteurs, facilitateurs, ou encore personnes-ressources, le bilan est réalisé par l'élève lui-même. L'objectif d'atteindre une plus grande autonomie est en bonne voie de réalisation quand l'adulte réussit à s'effacer progressivement jusqu'à ce que son intervention devienne quasi inutile (Meirieu, 1995).

La médiation apparaît alors comme un levier possible pour l'ensemble des élèves, à la fois les médiateurs mais aussi les élèves qui ont vécu la médiation. Chacun, selon sa position dans le conflit, va apprendre de son comportement et de l'impact du collectif et des règles de vie nécessaires à une cohabitation groupale pacifique.

Ce processus qui contribue à conduire vers une plus grande autonomie permet aussi de s'initier à la prise de responsabilités. La responsabilité s'exprime dans un double mouvement qui consiste à la fois à répondre de ses actes et à en assumer les conséquences. Or, on sait qu'aujourd'hui cette définition ne va pas de soi, car si les individus sont généralement d'accord pour expliciter les raisons qui ont orienté leur action, ils ne souhaitent pas toujours aller jusqu'au bout de la démarche en acceptant les effets que leur manière d'agir a pu produire. Nous sommes actuellement confrontés à un phénomène social que Pascal Bruckner a bien décrit dans *La tentation de l'innocence* et qu'il nomme

« processus de victimisation »⁴⁶. Selon lui, nous avons de plus en plus tendance à nous considérer comme des victimes, avérées ou potentielles. Il existe certes des victimes réelles et chacun, à certains moments de sa vie, peut devenir victime. Mais le processus de victimisation est plus général ; il consiste à se considérer dans tous les cas comme une victime. Autrement dit, ce qui nous arrive ne vient pas et ne dépend pas de nous mais incombe à autrui ou aux circonstances qui nous sont défavorables. Seul un travail, initié très tôt, sur le sens de la loi, sur l'apprentissage et l'appropriation des règles, sur ce que signifie la responsabilité, peut permettre d'éviter cette dérive sans doute rassurante, mais ô combien désengageante et déresponsabilisante. De ce point de vue, la médiation offre de nombreux temps et espaces d'apprentissage de la loi. Elle rappelle les limites en s'appuyant à la fois sur le règlement intérieur et sur le respect dû à chaque être humain ; elle réintroduit, sous une forme discursive, communicationnelle, ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas ; elle permet d'éclairer et de qualifier le niveau de responsabilité qui incombe aux médiateurs.

On distingue bien, à partir de là, les enjeux pour chaque individu qui, par le biais de la médiation, va bénéficier d'une double éducation à la responsabilité et à l'autonomie.

3. Construction de compétences

La compétence est une notion multidimensionnelle, un « gyroconcept », pour reprendre le terme de Francis Danvers (2009), qui renvoie à la variété des contextes et des situations rencontrées, tant sociales ou scolaires que professionnelles, et qui se définit de différentes façons en fonction de l'usage que l'on souhaite en faire.

Selon Philippe Perrenoud (2004), une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. La compétence témoigne de la capacité à mobiliser et à organiser un certain nombre de savoirs afin d'accomplir une tâche spécifique. P. Perrenoud met ici en évidence l'adaptabilité dont l'individu sait faire preuve. Philippe Jonnaert ajoute une dimension complémentaire qui est celle

46. Bruckner P., *La tentation de l'innocence*, Paris, Grasset, 1995.

de l'efficacité⁴⁷. Selon lui, la compétence convoque un ensemble de savoirs et de capacités qui permettront de traiter avec profit une situation donnée. Christian Depover et Bernadette Noël mettent de leur côté l'accent sur la notion d'objectif visé: «Une compétence est issue d'une situation et s'appuie sur un certain nombre de capacités, ces dernières étant indépendantes d'un contenu particulier; la mise en œuvre d'une de ces capacités à partir d'un contenu particulier conduisant à définir un objectif spécifique.»⁴⁸ On voit ici que la compétence est placée au service d'un projet. Dans cette perspective, Jean-Jacques Nilles insiste sur la dimension évaluative, intrinsèque à la notion de compétence; son analyse montre en effet que, pour répondre de manière pertinente à une sollicitation ou à une tâche complexe, les savoirs mobilisés s'organisent à l'intérieur d'un schème d'évaluation⁴⁹.

La compétence trouve son fondement dans le monde professionnel qui, selon le métier exercé, requiert telle compétence spécifique ou tel ensemble de compétences. La note d'analyse d'avril 2011⁵⁰, rédigée par le Centre d'analyse stratégique, distingue deux types de compétences: les compétences transversales peuvent se définir comme des compétences génériques, mobilisables dans diverses situations professionnelles; les compétences transférables sont au contraire liées à une situation professionnelle particulière mais peuvent être adaptées dans un autre contexte, selon un degré de spécificité du métier qui facilite ce transfert et rend cette adaptation possible.

Pour ce qui est du système scolaire, il est tout à fait compréhensible que la notion de compétence se soit tout d'abord développée dans le milieu de l'enseignement technique et professionnel, là où des compétences singulières, liées aux métiers préparés, sont travaillées. Dans ce sens, les référentiels de compétences se révèlent être des outils précieux,

47. Jonnaert P., *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

48. Depover C., Noël B., *Le curriculum et ses logiques*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 159.

49. Nilles J.-J., «L'analyse des compétences par la méthode des scénarios», *Savoirs*, n°8, 2005.

50. Centre d'analyse stratégique, «Compétences transversales et compétences transférables: des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles», *La note d'analyse*, n°219, avril 2011.

dans la mesure où ils déclinent à la fois les objectifs et les principes de l'acte à effectuer, ses modalités de compréhension, la temporalité nécessaire à sa réalisation, ses modalités de mise en œuvre ainsi que l'évaluation du travail dans ses différentes étapes d'élaboration et lorsqu'il est définitivement accompli.

La médiation mobilise différentes capacités qui pourront progressivement se transformer en compétences dès lors qu'elles seront utilisées, éprouvées, non pas à l'identique mais en subissant des formes d'adaptation nécessaires, en fonction de la variété des contextes.

La médiation (parce qu'elle sollicite un engagement des acteurs, à la fois celui des médiateurs mais aussi celui des médiés) opère un travail cognitif et praxéologique à partir de situations rencontrées et de réflexions personnelles et collectives, issu de la confrontation des points de vue: ce qui est acceptable, ce qui est inacceptable, ce qui est juste, ce qui est injuste. Le vécu de ce qui est juste consiste en effet «en des constructions cognitives et morales complexes, élaborées le plus souvent en interaction avec autrui»⁵¹. La médiation permet donc une expérimentation des limites personnelles que l'on se fixe et que l'on tente de faire partager; elle fait appel au sens moral qui se concrétisera dans des principes de vie et la revendication de valeurs. On constate ici que l'on part de la subjectivité des acteurs, du ressenti qu'ils éprouvent face aux situations d'interaction vécues plus ou moins difficilement, pour atteindre, par l'entremise d'un travail réflexif, une réflexion sur des valeurs. Ce ne sont pas n'importe quelles valeurs qui sont défendues. Ce travail est en effet sous-tendu par le respect d'autrui, la tolérance, la paix, ce qui conduit l'élève à faire siennes des valeurs humanistes.

Dès lors, l'éducation qui est ici développée concerne l'élève dans sa globalité et allie de façon subtile valeurs, développement cognitif et considérations psychologiques ou affectives.

Dominique Morissette et Maurice Gingras (1994) explorent les pistes offertes par une «éducation affective», développée en particulier dans le curriculum québécois qui se veut véritablement centré sur l'élève et entend favoriser chez chacun d'eux l'apprentissage d'attitudes et de valeurs. Cette éducation affective correspond à une «éducation totale»

51. Kellerhals J., Languin N., *Juste? Injuste?* Paris, Payot, 2008, p. 181.

et doit, selon eux, « contribuer à ce que l'élève s'épanouisse dans toutes les dimensions de sa personnalité et ce, malgré les contraintes inhérentes à toute forme d'apprentissage »⁵².

Dans la même perspective, Bénédicte Gendron et Louise Lafortune (2009) utilisent une expression assez peu utilisée en France, pour qualifier ces compétences relevant du domaine psychoaffectif: il s'agit des compétences émotionnelles. Ce qui est inédit dans leur analyse, c'est l'association de notions qui renvoient à des champs sémantiques distincts. Les compétences sont tournées vers la construction de savoirs et vers l'élaboration subtile de mécanismes cognitifs visant à en faciliter la compréhension; les émotions sont au contraire liées à l'expression des états mentaux de l'individu, parfois ancrés au plus profond de son être. L'association de ces deux notions met l'accent sur une connaissance de soi renouvelée, sur l'identification et la compréhension des réactions personnelles face à une situation. Les deux auteures distinguent les compétences émotionnelles personnelles des compétences émotionnelles sociales. Les premières se réfèrent à la conscience de soi (un processus de conscientisation qui se manifeste par le développement d'une capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence sur les actions, les choix au quotidien) et à l'autorégulation (qui consiste en la capacité à maîtriser ses émotions et ses impulsions et à s'adapter à la situation rencontrée, dans ses aspects immédiats et évolutifs). Les secondes renvoient à la capacité à détecter, à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en respectant les interactions sociales. Il s'agit ici de développer une gestion positive des relations sociales, par le biais d'une communication dénuée de jugement, par l'empathie, l'entraide, la bienveillance.

La notion même de compétence se trouve ici volontairement réorientée, dénuée des connotations marchandes qui lui sont volontiers attachées et qui la limitent fortement. Elle renvoie à la construction d'un individu dans sa globalité – on pourrait même dire dans son humanité, tant les aspects personnels et moraux sont pris en considération.

52. Morissette D., Gingras M., *Enseigner des attitudes?* Bruxelles, De Boeck université, 1994, p. 19.

4. La médiation par les élèves: entre estime et exposition de soi

Si la médiation favorise le développement de compétences émotionnelles, elle permet également de leur donner réalité et sens. En effet, la médiation peut se mettre en place dès lors qu'une situation de conflit apparaît. Or, le conflit naît bien souvent d'un désaccord qui entraîne des réactions affectives plus ou moins bien maîtrisées. C'est justement à partir de ces réactions, où l'affectivité domine et s'exprime parfois fortement, qu'un travail d'identification et d'analyse peut s'opérer. Il va effectivement permettre de faire retomber la tension en introduisant progressivement des relations plus sereines, plus respectueuses aussi, grâce à l'expression apaisée des difficultés et des ressentis. L'aboutissement de ce travail de mise à distance des éléments du conflit, quand il est atteint, constitue une réussite personnelle, une victoire sur soi, pourrait-on dire. Et il s'agit de bien la mettre en évidence car elle est particulièrement utile à la connaissance de soi et à la construction identitaire⁵³. C'est par ce cheminement personnel, composé d'essais, d'erreurs et de succès, que l'élève apprend à mieux se connaître, à mieux s'apprécier aussi. L'estime de soi, c'est-à-dire la valeur qu'un individu s'accorde, s'en trouve améliorée, grandie. Mais dans la mesure où l'estime de soi est aussi une construction sociale, comme le montrent bien Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot⁵⁴, il est important que les adultes de l'établissement portent un regard positif et bienveillant sur la résolution du conflit qui vient de se réaliser et sur le bilan qu'en font les élèves. L'estime de soi va en effet se nourrir de moments nombreux d'auto-évaluation, voulus ou non, en fonction de critères subjectifs plus ou moins exigeants et des différents jugements ou appréciations d'autrui sur les réalisations effectuées (Bandura, 2003). Il est donc important que l'élève ait ou prenne confiance en lui et en ses possibilités et qu'il puisse aussi obtenir, de la part des adultes, des signes de cette confiance⁵⁵. Elle instaure en effet un équilibre personnel, certes toujours précaire car il demande

53. Voir en particulier Kaufmann J.-C., *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin, 2004.

54. Toczek M.-C., Martinot D. (dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 2004.

55. Sur ce point voir notamment: Watier P., *Éloge de la confiance*, Paris, Éditions Belin, 2008.

sans cesse à être conforté, mais il offre aussi un terrain propice à l'action, à l'expérimentation et intervient en partie sur la motivation. « Motiver, c'est intervenir de différentes façons pour stimuler un des ressorts inconscients participant d'une manière ou d'une autre à la construction des significations et mettre du même coup en branle le phénomène social complexe qu'est la conduite humaine. »⁵⁶ Cette définition met notamment en évidence la notion de stimulation qui indique bien qu'une intervention extérieure peut enclencher une dynamique personnelle et peut pousser à agir. L'intervention des adultes accompagnateurs dans le cadre de la médiation s'avère donc essentielle à la fois pour stimuler les élèves et aussi pour les guider dans la conduite à adopter afin de parvenir à développer des comportements prosociaux, tels que les décrivent les travaux de N. Mussen⁵⁷.

Pour autant, il est important d'insister sur le fait qu'agir dans un collectif comporte le risque de se rendre plus visible qu'auparavant. Cette visibilité accrue, dans le cas de la médiation, met sur le devant de la scène à la fois les élèves qui participent à ce dispositif et, pour une part, les élèves qui en bénéficient. Il y a donc identification des participants, mise au jour et possibles commentaires de leurs actions. Des élèves médiateurs pourraient en effet essayer des critiques venant d'élèves qui n'auraient pas vraiment compris leur fonction et en donneraient une interprétation erronée. De même, des élèves bénéficiant d'une ou de plusieurs médiations durant l'année scolaire pourraient très vite être stigmatisés, enfermés dans un rôle de perturbateur. Là encore, le rôle d'accompagnement des adultes apparaît essentiel pour donner toutes les explications utiles sur les actions menées et aussi pour protéger l'ensemble des élèves d'une trop grande publicité qui pourrait nuire à leur intégrité. Cette publicité serait à terme contre-productive car, au lieu de favoriser la participation, elle entraînerait la défection, considérée alors comme une stratégie d'évitement pour échapper à une surexposition de soi⁵⁸. L'engagement individuel, s'il doit être encouragé, doit aussi être guidé et accompagné pour éviter ces désagrèments.

56. Mucchielli A., *Les motivations*, Paris, PUF, 2011, p. 122.

57. Mussen N. (Ed.), *The development of prosocial behaviour*, New York, Academic Press, 1982.

58. Nous nous référons ici aux analyses d'A. O. Hirschman, *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995.

Informer la communauté scolaire

1. La présentation du projet

Cette première étape a pour objectifs principaux :

- de donner une information identique à l'ensemble des personnels sur les conditions de mise en place de la médiation par les élèves ;
- de vérifier si les conditions de faisabilité du projet sont réunies ;
- de susciter des candidatures d'adultes désireux d'accompagner les futurs médiateurs dans leurs nouvelles responsabilités.

Elle permet également d'établir un diagnostic des besoins en termes de gestion des petits conflits dans l'établissement.

Il s'agit d'un temps d'information qui doit concerner l'ensemble des personnels sans exception car tout adulte exerçant une fonction dans l'établissement peut être confronté, au cours de sa journée de travail, à un petit conflit entre élèves et doit être en mesure de proposer cet espace de parole aux élèves concernés, parce qu'il en aura eu connaissance.

2. Les conditions majeures de faisabilité du projet

- L'adhésion de l'équipe de direction est indispensable sur le principe même d'autoriser et d'encourager la médiation dans l'établissement. La reconnaissance de l'équipe de direction pour l'engagement des jeunes (et des adultes) est un élément essentiel dans la valorisation des compétences acquises grâce à cette responsabilité.
- Cette adhésion est également indispensable au niveau organisationnel, car élèves et adultes seront parfois amenés à être libérés de certains cours pour exercer leur fonction de médiateurs ou d'accompagnateurs.
- Un accord global de l'ensemble des personnels facilite la mise en œuvre de la médiation par les élèves. Une trop forte résistance des adultes à la construction du projet entrave l'action des élèves et voue le dispositif à l'échec. C'est pourquoi il est nécessaire de présenter les intérêts et les inconvénients de ce projet et que l'intervenant ait une expérience certaine de travail dans des établissements différents (niveaux de scolarisation : école, collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel ; types d'établissement : SEGPA, établissement

appartenant au réseau ÉCLAIR, internat d'excellence, cité scolaire...) afin d'adapter le dispositif aux réalités de la structure.

– Une équipe d'adultes motivés et volontaires sera indispensable pour assurer une formation de qualité des élèves et un bon accompagnement. La taille de l'équipe sera donc à adapter à l'effectif de l'établissement (une dizaine de personnes pour douze médiateurs formés pour un établissement accueillant environ quatre cents élèves).

3. Le pilotage

Le pilotage peut être assuré par une ou deux personnes (par exemple : professeur documentaliste, enseignant, conseiller principal d'éducation, assistant d'éducation ou personnel technique et de service...).

Le **copilotage** permet un soutien réciproque ; souvent il entretient le dynamisme de l'équipe d'adultes accompagnateurs.

Le pilote se charge d'**organiser les médiations** : tenue du cahier de rendez-vous, établissement d'un planning pour les permanences des médiateurs, invitations lancées aux élèves médiateurs et aux élèves en conflit, sans oublier l'adulte de permanence pour la médiation.

La réactivité du pilote est essentielle. Les invitations doivent être distribuées le matin même de la médiation.

Le pilote fait respecter notamment **les principes suivants**. Les médiations sont conduites par des médiateurs de même niveau de classe ou de niveau de classe supérieur à celui des élèves en conflit. L'adulte accompagnateur n'assiste pas aux médiations.

4. L'installation progressive d'une culture de la médiation

Un tel **projet** se mène sur le long terme et une période d'engagement de trois ans est souhaitable.

Il nécessite des **efforts de communication et de valorisation** : notamment une information quotidienne des acteurs de la communauté scolaire.

Plusieurs points sont préconisés :

– Installer un **panneau d'affichage** « spécial médiation », sur lequel pourront figurer une photographie de groupe des élèves médiateurs, une liste des adultes accompagnateurs et une explication précise des démarches à accomplir pour venir en médiation. Cela participera à la valorisation de l'engagement des élèves et à l'information de toutes les personnes qui circulent dans l'établissement.

– Mettre à la disposition des médiateurs **une petite salle spécifique et équipée**, destinée à la conduite des médiations. Elle doit se situer dans un endroit calme, qui n’offre pas de vis-à-vis. On pourra y trouver du matériel pour la médiation : une armoire pour le rangement des fiches vierges de médiation. L’installation d’une chaise en dehors de la salle permet à l’adulte de rester à disposition des médiateurs en cas de problème, d’attendre sereinement la fin de la médiation et de toujours s’intéresser à son issue lorsque les médiateurs quittent la salle.

– **Développer la communication** autour de la médiation par les pairs dans différents endroits stratégiques de l’établissement en associant les médiateurs à la création de supports de communication (diaporamas sur tableau lumineux, affichette d’incitation à venir en médiation...).

– Installer **un tableau d’information en salle des professeurs** sur lequel seront notés chaque jour les dates des médiations, les noms des médiateurs chargés de conduire les médiations organisées, les noms des adultes accompagnateurs chargés du suivi de ces médiations, les noms des personnes (adultes ou élèves) qui ont proposé des médiations ainsi que les résultats obtenus (par exemple : les élèves décident de se réconcilier ; les élèves s’excusent...). En revanche, l’identité des élèves en conflit n’est pas précisée par souci de préserver leur anonymat et pour que ces renseignements ne soient pas utilisés comme des arguments qui desserviraient les élèves concernés, dans d’autres circonstances. Les informations indiquées sur ce tableau permettent aux adultes de suivre l’évolution des médiations au cours de l’année scolaire, de constater que ce mode de résolution des conflits est utilisé par des collègues, d’inciter les adultes qui n’ont pas le réflexe de la médiation à recourir aux médiateurs.

– **Organiser la communication auprès des parents des élèves** de l’établissement autour de ce projet de médiation par les pairs est indispensable afin qu’ils se sentent pleinement associés au projet, et que le sens de cette action soit appréhendé par ces acteurs de la communauté scolaire de manière favorable. De plus, cette information peut les inciter à intégrer une équipe d’adultes accompagnateurs et participer ainsi à la vie des élèves. Cela contribuera nécessairement à créer des relations plus harmonieuses entre les familles et les acteurs de l’établissement.

3

Fiche méthode

Former des adultes accompagnateurs

Les simulations de médiation

Objectifs

- Se mettre à la place des médiateurs et des personnes en conflit.
- Avoir une connaissance des compétences demandées aux élèves médiateurs.
- Appliquer les règles de déontologie du médiateur.
- Comprendre les difficultés rencontrées par les enfants pour respecter les règles déontologiques.

Déroulement

Première étape

Deux adultes se portent volontaires pour tenir le rôle des personnes en conflit. Deux adultes se portent volontaires pour tenir le rôle des médiateurs. Les autres adultes se répartissent l'observation des différents acteurs (observation des paroles et observation de la communication verbale et non verbale) ou jouent un rôle d'adultes médiateurs ou d'adultes en petit conflit.

Deuxième étape

Les acteurs « médiateurs » s'isolent pour trouver un petit conflit d'adultes et les acteurs « en conflit » se mettent d'accord sur la manière de conduire une médiation

Troisième étape

Les acteurs disposent de quinze minutes pour simuler une médiation.

Quatrième étape

Une analyse de la simulation est réalisée en plénière. Les acteurs expriment leurs ressentis par rapport à cette simulation. Les observateurs font leur compte-rendu à propos des différents acteurs (au regard des attitudes préconisées en médiation).

2

Fiche outil

Code de bonne conduite de l'élève médiateur

Article 1 : Le médiateur doit avoir suivi la totalité de la formation (y compris lorsque les séances se déroulent à des heures auxquelles l'élève n'a pas cours).

Article 2 : Il intervient

- sur proposition des adultes de l'établissement, après accord des élèves en conflit;
- à la demande directe des élèves en conflit;
- à la demande des élèves médiateurs.

Article 3 : Le médiateur ou l'adulte accompagnateur s'assurent de l'accord des élèves en conflit (signature sur le cahier de rendez-vous).

Article 4 : Il informe les élèves venus en médiation des règles à respecter.

Article 5 : Il fait en sorte de permettre aux élèves venus en médiation de communiquer en se respectant mutuellement.

Article 6 : Il leur permet, à partir du dialogue, de trouver une solution au conflit.

Article 7 : Il est présent aux réunions trimestrielles organisées par les adultes accompagnateurs pour analyser ses difficultés et donner les résultats de ses médiations.

Article 8 : Il respecte le secret de ce qui est dit pendant les médiations. Seuls les adultes accompagnateurs sont informés.

Article 9 : Il ne prend pas parti pour l'un ou pour l'autre des élèves.

Article 10 : Les membres de l'équipe d'adultes accompagnateurs et les autres élèves médiateurs peuvent demander la démission du médiateur qui ne respecte pas le code de bonne conduite.

Article 11 : Le signataire de ce code s'engage à respecter le code.

Le médiateur,