Éducation comparée / nouvelle série, n°14, pp 117- 139

Approche plurielle de la médiation régulatrice des conflits en éducation

Sylvie Condette
Université de Lille 3 – SHS,
Membre du laboratoire CIREL (EA 4354),
associée au LACES.
France

RÉSUMÉ

Dans de nombreux pays ou territoires, la médiation suscite un intérêt croissant, en particulier dans la vie sociale et politique, dès lors qu'un conflit ne parvient pas à se résorber. La médiation pénètre aujourd'hui les pratiques quotidiennes, au plus près des individus, dans toutes sortes de domaines. Elle s'est progressivement inscrite dans l'école, soit en s'intégrant au curriculum, soit en venant le compléter ou encore en s'y juxtaposant. A partir de là, l'article relève quelques enjeux majeurs et perspectives qui mettent en évidence des pratiques plurielles en lien avec le contexte social et culturel mais qui dépendent aussi des marges de manœuvre accordées ou revendiquées, et de la capacité à agir des individus et des groupes.

MOTS-CLÉS

Médiation – conflit – non-violence – justice sociale – élèves – école – empowerment – éducation comparée

ABSTRACT

In many countries or areas, mediation generates an increasing interest, especially in social and political life, when conflicts cannot be resolved with traditional ways. Nowadays, mediation enters ordinary practices, nearby individual concerns. It is progressively taking place into schools, directly inside curriculum, or in addition. Therefore, the paper intends to highlight the major stakes and perspectives revealing various ways of implementation – a plurality linked to social and cultural contexts but also to a granted or claimed participation and to personal capabilities to act.

KEYWORDS
Mediation – conflict – non-violence – social justice – students – school – empowerment – comparative education

Introduction

Dans de nombreux pays ou territoires, et majoritairement semble-t-il dans ceux qui se sont construits sur le modèle des démocraties occidentales, la médiation suscite un intérêt croissant, en particulier dans la vie sociale et politique, dès lors qu'un conflit s'enlise et ne trouve aucune voie satisfaisante de résolution ou encore s'il provoque ou risque d'entraîner des troubles dommageables à l'ordre public ou aux intérêts du groupe social établi. Les attentes actuelles sont fortes et renvoient au moins à trois dimensions complémentaires : se placer au plus près des préoccupations locales et décentraliser la prise de décision ; trouver rapidement une issue favorable au litige sans passer nécessairement par des procédures coûteuses et complexes ; impliquer les parties prenantes dans un processus de responsabilisation et les amener à résoudre elles-mêmes leur différend. Cette forte progression du recours à la médiation s'accompagne d'un élargissement social de son champ d'application qui ne se limite plus, comme dans les années 1920 ou 1950, aux questions internationales avec le règlement des conflits entre états (Vaisse, 2015 ; Droux, Hosfstetter, 2015) ou encore dans les années 1960/70 au monde professionnel avec ses litiges entre employeurs et salariés (Malarewicz, 2008). La médiation pénètre aujourd'hui les pratiques quotidiennes, au plus près des individus, dans toutes sortes de domaines, comme la famille, les relations de voisinage, la consommation, les médias, la santé (Paillet, 1982 ; Tapia, 2010). Dans le monde scolaire, la diffusion de cette alternative aux modes juridictionnels qui ont longtemps prévalu apparaît plus tardivement.

A partir des recherches que nous menons depuis 2007 sur la médiation et grâce aux réseaux internationaux construits autour de cette thématique et auxquels nous participons[1], nous proposons tout d'abord de revenir sur les fondements culturels qui permettent de

1 Participation aux recherches de l'International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC – IOE London), au réseau de l'International Human Rights Education (IHRE) et à l'Association for Citizenship Teaching (ACT).

rendre compte de l'expansion des pratiques de médiation et aussi de leur diversité selon les contextes. Nous verrons ensuite comment la médiation s'est progressivement inscrite dans l'école, soit en s'intégrant au curriculum, soit en venant le compléter ou encore en s'y juxtaposant. Quelques enjeux majeurs et perspectives seront ainsi dégagés qui, au-delà du milieu scolaire, mettront en évidence des pratiques plurielles qui prennent sens au regard du contexte social et culturel mais aussi des marges de manœuvre accordées ou revendiquées, et de la capacité à agir des individus et des groupes.

La médiation, entre tradition et modernité

Le recours à la médiation dans le règlement des litiges semble s'être d'abord développé en Asie et en Afrique où la figure de l'Ancien, du Sage, était et reste encore aujourd'hui particulièrement vénérée et requise en cas de difficulté. Respecté parce qu'il représente le passeur des savoirs ancestraux et possède l'expérience d'une vie longue et riche d'enseignement, le Sage, personne dotée de pouvoirs extraordinaires, se trouve traditionnellement sollicité pour donner des conseils, arbitrer des situations conflictuelles et rendre la justice (Augsburger, 1992). Mais il s'agit bien ici de valoriser le personnage du médiateur en ce qu'il incarne des savoirs, des valeurs et un pouvoir de conviction voire d'obéissance. La pratique de médiation, avec les habiletés communicationnelles et le rapport nouveau à l'altérité qu'elle permet de construire, se trouve ici secondarisée, minorée, au profit de la personne-même du médiateur avec les symboles et attributions qu'il véhicule. On remarque d'ailleurs que le mot médiation est rarement utilisé en tant que tel (dans les récits qui ont été retranscrits par les anglophones, on trouve plutôt les termes « peacemaking » - pacification, rétablissement de la paix, et « peacemaker » qui pourrait se traduire en français par « pacificateur » ou « artisan de paix ») ; ce sont les observateurs extérieurs et les chercheurs qui ont tenté de regrouper sous un même vocable des pratiques sociales identifiées comme convergentes. La médiation apparaît ainsi comme une construction sociale locale qui se fonde et se met en œuvre à partir d'éléments spécifiques se référant chaque fois à une tradition en particulier (Avruch, Black, Scimeccia, 1991).

Les politiques coloniales ont fortement influencé les cultures traditionnelles, en les niant tout simplement et en imposant leur

modèle par la force, ou encore en domestiquant progressivement les populations indigènes et en les plaçant dans un état de dépendance (Ferro, 1994 ; Headrick, 2012). L'expansion territoriale, l'hégémonie économique et culturelle sont autant de facteurs de déstabilisation et de destruction qui, de fait, empêchent les minorités d'exister et les obligent à renoncer à leurs particularismes.

Toutes ces formes d'imposition sont perçues par les populations autochtones qui les subissent comme autant d'agressions car elles véhiculent des normes et des valeurs qui ne font pas sens pour elles et deviennent de véritables menaces pour l'équilibre social et les repères culturels établis. Morgan (2003) met bien en évidence ce phénomène de prescription culturelle dans le domaine de l'éducation, qui vise l'appropriation de nouveaux schèmes de pensée en prenant appui sur des modèles de formation importés. Et, parce que cette imposition subie reste étrangère aux populations locales, à leurs représentations, à leurs références et leurs façons de vivre, elle se traduit par une accommodation plus ou moins bien acceptée. Cette situation génère aussi des tensions entre les défenseurs de la tradition et les promoteurs de la modernité. Les défenseurs de la tradition continuent d'affirmer leur identité et certains réussissent à s'organiser collectivement pour faire valoir leurs savoirs, leur conception spécifique de l'être humain, leur construction de la réalité (Kunnie & Goduka, 2004) face au paradigme occidental qui se veut dominant et n'hésite pas à s'imposer par la force (Capra, 1982). Certains peuples ont su résister mieux que d'autres, notamment en préservant jusqu'à aujourd'hui leur patrimoine, et en le faisant subsister de manière clandestine (Hallowell, 2010).

L'Histoire se nourrit ainsi de conflits entre les populations, et les motifs reposent souvent sur une volonté expansionniste qui trouve sa légitimité en prenant appui sur le présupposé d'une hiérarchie des cultures (Lévi-Strauss, 1987). Le regard ethnocentré porté sur autrui conduit à le dévaloriser, et même le déshumaniser, et nie d'emblée sa singularité et sa richesse (Taguieff, 1988). Ce processus dépréciatif nourrit un sentiment de rejet et justifie l'imposition d'un modèle censé faire évoluer les cultures dites « stationnaires » (Lévi-Strauss, 1987).

La médiation traite également des conflits mais entend se placer à un tout autre niveau, loin de la domination et de la négation d'autrui. Elle pose au contraire comme principe le respect dû à chaque être humain

et essaie de tisser des liens, d'établir de l'intercompréhension et même de la réconciliation entre les personnes ou les groupes, en s'efforçant tout au long du processus engagé de ne porter aucun jugement.

Médiation et questionnement sur le métissage culturel

La médiation reconnait un monde pluriel et complexe et place l'interculturalité, entendue comme la prise en compte des interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance (Abdallah-Pretceille, 2013), au cœur de sa démarche. Loin d'uniformiser les contextes locaux de mise en œuvre, la médiation met au contraire en évidence leur grande diversité.

Jamie E. Cohen (2006) interroge la globalisation de la médiation qui s'opère à partir du modèle nord-américain et affirme qu'il ne s'agit pas de focaliser sur les supposés bénéfices et les éventuelles difficultés engendrés par la résolution du litige, en s'appuyant sur une évaluation des méthodes utilisées et sur la manière dont la médiation s'est déroulée mais plutôt de questionner les effets de ces pratiques sur les personnes elles-mêmes. Elle propose de s'intéresser à ce que ressentent réellement les personnes qui ont vécu une médiation au regard de leur situation personnelle. Les résultats de la recherche qu'elle a menée au Népal la conduisent à avancer l'idée selon laquelle les Népalais qui ont expérimenté la médiation, ont surtout retenu que cette pratique pouvait leur permettre de prendre des initiatives, de réaliser des choix et de décider par eux-mêmes. Au-delà de l'outil, c'est bien la démarche engagée qui a été valorisée. Cette situation inédite a entraîné de fait une déstabilisation de l'ordre établi, parce qu'elle a suscité de nouveaux possibles qui n'avaient pas été anticipés et qui ont été particulièrement mal perçus par les gouvernants. Les perspectives qu'ouvre la médiation constituent en effet autant de risques potentiels, à la fois pour les dirigeants qui perdent leurs prérogatives dans ce nouveau partage du pouvoir et pour certains membres du groupe social qui, n'étant pas préparés à ce changement, ont préféré au final continuer de déléguer la prise de décision sans avoir à s'impliquer personnellement. Rappelons que le primat d'une justice à visée responsabilisatrice correspond à la conception occidentale de l'individu autonome capable de s'autodéterminer. Chaque culture possède et défend un mode de développement qui lui

est propre et la notion même de progrès est très relative (Walker, 2004).

Pour autant, on observe aussi des formes de pollinisation culturelle à travers les migrations, les mobilités volontaires ou subies, les voyages d'études ou d'agrément, à travers aussi la mondialisation des échanges, les études comparées dans le domaine de l'éducation et de la formation qui touchent alors des contextes beaucoup plus inhabituels car éloignés des cultures dites dominantes (Wildau, Moore & Meyer, 1992). Andrew Pirie (1998) recense ainsi un nombre important de pratiques sociales (Hawaï, Amérique centrale, Japon, Cambodge, Thaïlande, Pologne…) qui toutes, avec quelques variantes contextuelles qui accordent aux individus des marges d'initiative plus ou moins importantes, recourent à la médiation et visent la pacification des relations interindividuelles, intra ou intergroupes.

Dans cette perspective où le dialogue interculturel semble trouver sa place parce qu'il fait sens pour les populations qui s'en emparent, on constate que la tradition se conjugue ou se reconfigure avec la modernité dans les contextes où les croyances sont progressivement concurrencées voire supplantées par une conception de l'homme-acteur, capable de réaliser des choix éclairés par la raison et grâce à la formation, et par conséquent capable d'agir sur son destin (Rappoport, 1984; Bush & Folger, 2004).

Essor et expansion des pratiques de médiation

Dans un modèle de société envisagé comme une association de personnes libres qui reconnaissent la nécessité de se doter de règles et de les respecter pour que le vivre ensemble, structuré dans le cadre d'un contrat social (Rousseau, 2011), se réalise de manière harmonieuse, c'est bien la justice des hommes qui prévaut et qui pose le principe distributif de la justice sociale (Rawls, 2009). Cette justice, au départ rendue uniquement par des professionnels dûment reconnus et accrédités pour assurer cette fonction, s'ouvre depuis une trentaine d'années à d'autres personnes, parfois issues de la société civile, sous l'effet de la judiciarisation des pratiques sociales et des sollicitations en constant accroissement qui en découlent (Toulemonde, 2010 ; Stipanowich, 2015).

Aux Etats-Unis d'Amérique par exemple, on observe, dans les années 1970, une insatisfaction grandissante qui se manifeste au sein

de la population à l'égard de l'administration judiciaire non seulement parce qu'elle peine à répondre aux demandes toujours plus nombreuses dans un délai raisonnable mais aussi parce qu'elle rend des verdicts considérés comme n'étant pas toujours appropriés au regard de la situation. Des modes alternatifs de résolution des conflits (*Alternative Dispute Resolution* – ADR) se développent alors sur le territoire américain et gagnent rapidement d'autres pays ou continents, surtout anglophones dans un premier temps, comme le Canada, l'Angleterre, l'Australie. Les premiers *Neighborhood Justice Centers* (centres de justice de proximité) sont créés et encouragés par le président Jimmy Carter, très attaché lui-même aux progrès relationnels et à la recherche de solutions pacifiques que peut procurer la médiation (Joffe, 2002). Ces centres de justice donnent lieu à la création de véritables programmes dédiés à la médiation (Community Mediation Programs). Leur rôle est de proposer une alternative aux procédures souvent lourdes, mises en œuvre par les tribunaux, et de faire en sorte que les citoyens en conflit puissent se rencontrer pour tenter de construire ensemble des réponses aux litiges qui les opposent. Très vite, des « bénévoles de voisinage » se multiplient, formés pour proposer des médiations de proximité (conflits de voisinage, litiges entre vendeurs et clients, différends familiaux…) (Cohen R., 2005). Cette démarche est particulièrement bien accueillie par la population dans la mesure où elle facilite le rapprochement des citoyens, mais elle convoque aussi leur capacité à interagir en bonne intelligence. Elle favorise le développement de compétences communicationnelles basées sur le respect mutuel, la prise en compte de l'avis d'autrui, tout en revalorisant et légitimant progressivement chacun des participants dans son statut de décideur (Bush & Folger, 2004). La médiation connaît alors un succès croissant qui dépasse le domaine de la vie sociale pour gagner notamment le champ de la vie scolaire.

De la médiation sociale à la médiation scolaire

C'est à partir des années 1970 que la médiation en milieu scolaire s'est développée aux États-Unis. Elle a ensuite gagné l'Australie (Astor, Chinkin, 2001), le Canada (Johnson, 1996) puis la Nouvelle Zélande (Cameron, Dupuis, 1991), avant de pénétrer plus tardivement le continent européen. La médiation, au départ considérée comme une

pratique alternative marginale, va prendre une ampleur considérable et se coordonner progressivement. C'est ainsi que se multiplient aux Etats-Unis, dans les années 1980, des programmes de médiation à destination des élèves. Les élèves reçoivent une formation et expérimentent cette nouvelle pratique auprès de leurs camarades dès lors qu'un petit conflit se présente. Certains de ces élèves sont même amenés à assurer la formation auprès des nouveaux entrants dans l'établissement. Selon Richard Cohen (2005), cet engouement pour la médiation en milieu scolaire repose sur quatre facteurs explicatifs:

– Le conflit est inhérent à toute relation humaine et, plutôt que de le fuir ou l'ignorer, il est préférable de s'en saisir de manière positive pour le transformer en outil d'apprentissage et de développement personnel ;

– La médiation, en favorisant l'apprentissage de la résolution des conflits permet, à terme, d'élaborer des compétences psychosociales, complémentaires à celles construites pendant les cours;

– Les élèves acquièrent progressivement de l'autonomie, et deviennent capables de résoudre des conflits par eux-mêmes, tout en recevant une aide de leurs pairs et le soutien des adultes;

– La capacité à résoudre collectivement des conflits agit comme un véritable outil de prévention dans la mesure où les élèves apprennent à développer une capacité de vigilance et d'anticipation, utile au repérage des relations qui se dégradent.

On s'aperçoit ici que la médiation ne constitue pas seulement un moyen ponctuel de réguler des situations conflictuelles, mais elle fait aussi partie intégrante de la formation, et à ce titre, elle agit sur le développement personnel de chacun, et d'une manière plus large sur la qualité relationnelle et le vivre ensemble.

La médiation comme dispositif intégré au curriculum

La médiation prise en charge par les élèves eux-mêmes va bénéficier d'un soutien institutionnel fort dans de nombreux États américains. Les travaux de recherche et les expérimentations vont se multiplier (citons par exemple les travaux de la National Association for Mediation in Education – NAME, ou encore la Conflict Resolution Education Connection – CRE), soutenus par des universités, par des fondations et des associations qui vont financer et mettre en œuvre de nombreux programmes dans ce domaine (Warters, 1999). La

médiation, considérée comme un point d'appui important tant aux niveaux social et relationnel qu'en termes de développement personnel, est ici intégrée au curriculum universitaire et scolaire. La formation est assurée par les enseignants (Johnson D. & R., 1996). Des manuels et des guides dédiés à la médiation sont disponibles pour les équipes d'établissement et les étudiants ou élèves ; tous ont la possibilité de travailler très concrètement des valeurs de respect mutuel, de tolérance, et s'initient à de nouvelles techniques de communication comme l'assertivité, la reformulation (Cohen R., 2005).

On retrouve ce choix éducatif dans d'autres systèmes scolaires, en particulier ceux qui bénéficient d'une autonomie effective pour élaborer et mener des expérimentations (Pelletier, 2009), ou qui connaissent des circonstances locales ou des problèmes spécifiques. On note par exemple qu'au début des années 1990, à la suite de la Réforme de l'Éducation en 1989, l'Irlande du Nord a officiellement inscrit la médiation dans son curriculum, plus précisément dans le programme transversal d'éducation pour la compréhension mutuelle (EMU, Education for Mutual Understanding). L'objectif clairement affiché est alors de promouvoir une éducation à la paix qui s'adresse directement aux jeunes scolarisés et de tenter, par leur entremise, de parvenir à terme à une issue favorable capable de réconcilier les deux communautés opposées, catholique et protestante. Des écoles intégrées sont ainsi créées, facilitant le rapprochement de ces deux groupes en conflit ouvert depuis de nombreuses années (Smith & Robinson, 1992). Depuis les accords de paix du 10 avril 1998, le programme initial a été réformé et s'élargit aujourd'hui à des dimensions complémentaires comme le développement personnel à l'école primaire et la citoyenneté locale et globale dans l'enseignement post-primaire (Richardson & Gallagher, 2011).

En Espagne, la reconstruction du pays après la période de dictature, a incité les gouvernants à miser sur des formes démocratiques de participation, et la médiation est alors apparue comme un encouragement à l'action citoyenne au niveau local. A la suite du développement de la médiation dans les quartiers, la médiation à l'école a pris une importance considérable, notamment depuis les années 1990, et elle est aujourd'hui officiellement présente dans presque trois quarts des provinces. Elle fait partie des programmes scolaires et n'est plus simplement utilisée comme un outil de

résolution des conflits. Tout comme pour l'Irlande du Nord, elle est aujourd'hui largement considérée comme une démarche de développement personnel (Viana, 2012). Elle est par conséquent fortement encouragée dans la formation des élèves et aussi dans celle des enseignants (Ibarrola-García, Iriarte Redín, 2012). De ce point de vue, les compétences clés promues par l'Union Européenne ont sans doute joué un rôle d'accélérateur dans la reconnaissance des méthodes de communication non violente dont la médiation fait partie.

La médiation comme supplément au curriculum

Si la médiation peut être totalement intégrée au cursus des élèves, elle peut aussi, selon les contextes, être une pratique éducative adjacente ou simplement juxtaposée au curriculum.

Dans les contextes scolaires où le modèle intégré domine, ce sont les enseignants qui sont généralement amenés à prendre en charge, dans leur service, la formation des élèves à la médiation. Cette formation est alors prévue dans le curriculum, au même titre que d'autres pratiques, culturelles, sportives ou artistiques. Parfois, nous l'avons vu, elle constitue l'un des axes de l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, pour des raisons spécifiques, il n'est plus rare, comme le souligne H. Cremin (2007) pour le Royaume-Uni, que certains établissements scolaires décident de modifier l'existant et de recourir à des intervenants extérieurs pour réaliser les actions de formation à la médiation. Hilary Cremin relève deux raisons majeures : ce choix est en fait un moyen de solliciter des financements externes pour la rémunération des intervenants; cette délégation à des prestataires extérieurs permet aussi aux professeurs de se consacrer pleinement à leur activité d'enseignement. Sur ce dernier point, les avis d'enseignants divergent dans la mesure où certains utilisent les outils de la médiation, la démarche éducative et les résultats obtenus en termes de régulation sociale pour améliorer leurs propres conditions de travail et favoriser un climat plus serein au sein de la classe et en dehors (Osler, Starkey, 2010 ; Reilly, 2013). La médiation fait alors partie intégrante de leur pédagogie et ils n'entendent pas y renoncer (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014).

A contrario, certains systèmes scolaires n'envisagent pas la médiation comme un dispositif intégré au curriculum ; ils la considèrent plutôt comme une ressource possible pouvant être

mobilisée en dehors des cours, et prise en charge par des personnels volontaires ou des intervenants extérieurs. C'est le cas de la France où, pendant longtemps, la médiation a été perçue comme « une contre-culture » (Bonafé-Schmitt, 2000), éloignée de l'organisation scolaire traditionnelle et du fonctionnement admis, notamment pour ce qui concerne le régime des punitions-sanctions. Rappelons que l'institution scolaire française imposait une organisation disciplinaire sévère où la ligne hiérarchique était clairement marquée, s'appuyant sur les valeurs incontestées de respect et d'obéissance (Prairat, 2011). Dans ce contexte, il paraissait totalement inapproprié de confier à des élèves la régulation de petits conflits. Cette prérogative revenait uniquement aux adultes. La situation semble un peu plus nuancée dans l'enseignement primaire où des enseignants militant pour une autre conception de la pédagogie vont s'efforcer, dès le début du XX^{ème} siècle, de faire valoir un nouveau rapport à l'élève, comme dans les écoles Freinet (Peyronie, 2013) ou encore en pédagogie institutionnelle (Imbert, 2007). Et ce n'est que bien plus tard, à partir des années 1965-1970, parce que le rapport à l'autorité va considérablement évoluer et que la jeunesse aura multiplié les révoltes contre l'emprise scolaire et le joug familial (Thiercé, 2001 ; Condette JF, 2004) que les élèves vont acquérir un droit d'expression et de participation à la vie de l'établissement (Condette, 2015). C'est bien sous l'impulsion de personnels motivés et persévérants et par le biais d'expérimentations (Gutierrez *et al.*, 2012 ; Resweber, 2015) que la médiation par les élèves est parvenue à se développer, en particulier dans l'enseignement secondaire, resté longtemps réfractaire à ce type de propositions (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014).

Médiation et montée en compétences

La formation à la médiation comporte différentes dimensions complémentaires. Comme pour toute situation de formation, la médiation comprend des apports théoriques auxquels s'articulent des mises en pratique. Celles-ci conduisent les participants à adopter un comportement empreint de respect et d'attention pour autrui, et à favoriser des interactions sans jugement (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Selon Bush et Folger (2004), la médiation produit une indéniable montée en compétences sociales. Les personnes formées à la médiation, dans leur vie quotidienne et pas seulement lorsqu'elles

sont amenées à réguler des conflits, développent une meilleure qualité d'écoute et de communication qui se concrétise dans la capacité à analyser et organiser son propos, à soutenir et enrichir une argumentation, à prendre en compte des avis divergents, à opérer des choix et à savoir les expliciter ou les justifier. La médiation conduit aussi à s'interroger sur sa posture personnelle et professionnelle et sur les principes éthiques qui sous-tendent l'action. Cette démarche produit ici tout un travail d'introspection qui permet de mieux se connaître, de se découvrir et de construire progressivement certaines habiletés langagières et comportementales, en les référant à des valeurs. Selon les auteurs précédemment cités, l'ensemble des parties prenantes de la médiation se trouvent placées dans une dynamique d'empowerment, au sens de Rappoport (1984), ce qui favorise une plus grande conscience de la capacité à être véritablement acteur de sa vie et de construire, parallèlement, une meilleure estime de soi.

Médiation et climat scolaire

L'ensemble des apports que nous venons de souligner sont aussi à replacer dans une approche plus globale, systémique, qui se situe au niveau de l'établissement scolaire et de son environnement. L'évaluation des pratiques de médiation en milieu scolaire montre une forte incidence sur la qualité relationnelle entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les personnels de la structure éducative (Reilly, 2013 ; Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Un climat pacifié semble particulièrement profitable pour les apprentissages car leur mise en œuvre se réalise dans des conditions plus sereines, sans grande tension au niveau des interactions, ce qui facilite le travail collectif et incite les élèves à participer davantage et à poser des questions (Cohen R., 2005 ; Garcia *et al.*, 2006 ; Ibarrola-García, Iriarte Redín, 2012). D'une manière générale, les recherches actuelles sur le climat scolaire reconnaissent que la qualité du climat a un impact majeur sur les comportements pro-sociaux et favorise, de ce point de vue, la réussite scolaire des élèves (White *et al.*, 2014). La notion de climat est tout à fait intéressante car elle comporte une dimension systémique et propose ainsi un large empan pour la recherche scientifique en éducation. Appliquée à l'école, elle se réfère aux caractéristiques spécifiques de l'établissement et à la qualité de la vie scolaire qu'expérimentent et évaluent les élèves, les parents et les

personnels ; ces facteurs spécifiques renvoient au partage de valeurs, à l'appréciation des règles, des objectifs poursuivis, des relations entretenues, des pratiques enseignantes et à l'organisation de l'établissement (Piscatelli & Lee, 2011). Selon le National School Climate Center (NSCC), et en prenant en particulier appui sur les travaux de l'équipe de Jonathan Cohen (Cohen J. *et al.*, 2009), le climat scolaire comporte quatre dimensions interdépendantes : la sécurité, l'enseignement et les apprentissages, les relations interpersonnelles, l'environnement institutionnel. Le NSCC soutient qu'une attention à ces dimensions est à observer au quotidien, et a fortiori dès lors que des décisions sont en cours ou sur le point d'être prises et que des actions vont être engagées. Dans cette perspective, la médiation apporte des outils qui permettent d'endiguer ou de dépasser les conflits, et propose une démarche qui produit un état d'esprit positif et enclin à la coopération, favorisant ainsi le développement optimal de ces quatre dimensions. Ainsi, la médiation contribue pleinement à la qualité du climat scolaire.

Enjeux et portée de la médiation en milieu scolaire

La médiation, parce qu'elle comporte des atouts pour l'individu et pour le collectif, est parfois uniquement considérée comme une ressource utile et productive au risque de se trouver réduite aux outils qu'elle propose. Ainsi, elle n'intervient plus en amont pour développer de nouvelles compétences et apprendre à travailler et interagir autrement ; elle est essentiellement sollicitée en aval pour tenter de calmer, à court terme, une situation qui se dégrade (Goldberg *et al.*, 2007 ; Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). La médiation apparaît alors comme un recours sécuritaire pour répondre aux faits de violence qui se manifestent à l'intérieur des établissements scolaires ou à l'extérieur (Debarbieux, 2003, 2005 ; Munn *et al.*, 2007). Au sein des écoles, les comportements déviants des élèves à l'égard de leurs pairs, comme les maltraitances et le harcèlement (Olweus, 1993 ; Blaya, 2006 ; Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014), ou envers les enseignants (Debarbieux & Blaya, 2001 ; Munn *et al.*, 2007), sont craints et souvent vigoureusement dénoncés mais ils apparaissent aussi comme de véritables fléaux contre lesquels il est difficile de lutter car leurs origines et leurs manifestations sont diverses (Debarbieux, 2011). Outre les punitions et sanctions auxquels les personnels recourent

selon la gravité de la situation, sur un mode répressif et/ou curatif, la médiation est utilisée comme une forme de justice alternative, complémentaire, pour engager un travail de conscientisation et permettre d'agir de manière cette fois préventive. La médiation se place alors au service d'un mieux vivre ensemble. Cette recherche d'une paix sociale restaurée a conduit certains décideurs politiques à engager, au service des établissements scolaires, des personnels éducatifs ou sociaux dédiés à la sécurité et la prévention. En Belgique, la médiation est devenue un dispositif institutionnel, créé au départ pour faire face à un ensemble d'incidents qui s'étaient produits en 1993 dans plusieurs établissements scolaires de la région bruxelloise (Sowula & Nkizamacumu, 2010). Des médiateurs scolaires, agents de prévention des violences et des conduites à risque des adolescents, ont donc été recrutés et formés. Leur présence active au sein des établissements, en lien avec les familles et les services sociaux, les réponses adaptées qu'ils construisent face aux situations déviantes les amènent à œuvrer contre l'absentéisme et le décrochage. De la même façon, en Grande-Bretagne, l'Education Welfare Officer établit un lien entre l'école et les familles pour lutter contre les phénomènes d'absentéisme scolaire.

On constate ici que la médiation déborde le cadre de l'établissement pour établir du lien éducatif et social avec son environnement.

Cette extension a aussi généré un marché de la médiation et une montée en puissance du nombre d'offres de formation à destination des élèves et des personnels (Condette, 2014). Cela peut alors entraîner une potentielle externalisation de la médiation (Cremin, 2007), confiée non plus aux personnels des écoles mais à des prestataires externes qui proposent des formations clés en main, avec tous les risques d'inadaptation aux besoins locaux que cette pratique comporte. En effet, ce choix d'externaliser la médiation peut provoquer deux conséquences majeures : une démobilisation des acteurs éducatifs internes à l'école qui désolidarisent cette activité de l'ensemble de la formation en la déléguant à des prestataires extérieurs ; la deuxième conséquence est une perte progressive du sens éducatif global sous l'effet de la fragmentation ou juxtaposition des actions, avec à terme un oubli des valeurs qui ont promu cette démarche (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014).

Conclusion : la médiation au regard de l'analyse comparée

L'étude de la médiation nous semble tout à fait féconde pour l'analyse comparée parce qu'elle présente une démarche de résolution des conflits qui tend à se répandre, d'ailleurs parfois sans trop de précautions, alors qu'elle interroge en filigrane le contexte et les modalités de sa mise en œuvre.

La notion même de conflit, au cœur de la médiation, ne va pourtant pas de soi. Selon David Augsburger (1992), les conflits sont tout à la fois universellement similaires (parce que les êtres humains, dès lors qu'ils vivent à plusieurs, vont nécessairement en faire l'expérience), culturellement hétérogènes (car chaque groupe social s'est doté de moyens propres pour les canaliser) et individuellement uniques (parce qu'ils sont filtrés par nos schèmes de perception et d'interprétation). D. Augsburger postule que nous pensons partager la définition et l'appréciation d'une situation pour apporter une réponse adéquate, alors qu'en réalité, nous vivons et évoluons dans des cadres de références multiples et distincts. Chaque culture possède une compréhension des phénomènes sociaux qui lui est propre. Ainsi, deux conflits peuvent présenter une proximité par les éléments similaires qu'ils comportent sans pourtant être comparables. Les signes verbaux, émotionnels, comportementaux qui témoignent du conflit sont si différents d'une culture à l'autre que des observateurs extérieurs pourraient se méprendre sur l'intensité et le caractère même du conflit (Krauss, Rohlen & Steinhoff, 1984 : 10-11). Se situant dans cette même approche prudente et distanciée, Régis Malet (2008 : 195) explique que « les concepts qui composent une langue, circulent et s'imposent dans un monde social, renvoient à des histoires, à des usages dynamiques et à des interactions sémiotiques » ; à partir de là, ne pas en tenir compte conduit inévitablement selon lui à « comparer l'incomparable ». Polly Walker (2004) rappelle, de ce point de vue, les limites contextuelles liées à une hybridation imposée de pratiques extérieures qui ne font pas sens. Ming K. Cheng (2002) dénonce, de son côté, ceux qu'il nomme les « chercheurs missionnaires» (missionary researchers) qui, après avoir accumulé « des expériences express » dans différents pays, se permettent non seulement des études comparées mais s'érigent aussi en promoteurs de tel modèle à généraliser. Pourtant, dès 1933, I. Kandel mettait déjà en garde contre

cette approche au final très réductrice et, privilégiant une entrée culturaliste, il expliquait qu'un système ne pouvait réellement se comprendre qu'en étudiant préalablement l'ancrage spirituel et les fondements culturels du pays ou du territoire concerné.

Forts de ces préalables et précautions, il nous appartient alors d'explorer les situations conflictuelles en nous efforçant de mettre à distance les présupposés qui orientent notre lecture de la réalité et altèrent notre discernement, quitte à admettre que nos mécanismes et instruments de compréhension sont inadaptés en l'état et demandent à être revisités ou abandonnés au profit de nouveaux outils à construire. Faul et Augsburger (1980) démontrent ainsi, en prenant l'assertivité comme objet d'analyse, que les théories et les méthodes utilisées ne peuvent fonctionner de manière uniforme et qu'elles doivent parfois être réinventées.

C'est bien ici le défi de l'interculturel (Verbunt, 2001) qui est en jeu et qui ne vise pas une juxtaposition des approches, entraînant alors une possible hiérarchisation des analyses et des pratiques voire l'adoption par défaut d'un certain relativisme culturel (Abdallah-Pretceille, 2013). Il s'agit au contraire, pour celles et ceux qui souhaitent cette rencontre de l'altérité, de favoriser les échanges, en dehors de toute velléité hégémonique, et de penser la multidimensionnalité des objets de recherche (Resnik *et al.*, 2010) pour produire de nouveaux outils d'analyse capables de nous aider à mieux cerner les réalités sociales. La comparaison apparaît ainsi comme « un acte de discernement qui présente une double fonction heuristique: elle permet la caractérisation et la spécification, et dans le même temps la relativisation et la pondération. » (Malet, 2008 : 179). Elle est riche d'enseignements et, sur ce point, M. K. Cheng indique que jamais il n'aurait su appréhender et comprendre l'essence des valeurs éducatives de la culture chinoise s'il ne s'était pas engagé lui-même dans ce type de recherche. Selon lui, les comparaisons interculturelles permettent d'aborder notre propre culture en changeant de focale et sans la renier ou la dévaloriser. On constate ainsi que la comparaison permet, dans un double mouvement, la rencontre de l'altérité et la découverte de soi (Malet, 2005). Si autrui suscite un indéniable intérêt pour l'ensemble des apports qu'il procure en termes de connaissance et d'interaction, l'identité est elle-même revisitée et trouve alors des modes d'analyse et d'appropriation rénovés, non pas par un effet

miroir qui renverrait simplement une image de soi, mais en introduisant des formes de diffraction qui conduisent à une réinterrogation et un enrichissement identitaires.

La médiation constitue ainsi une entrée thématique que nous estimons féconde pour l'éducation comparée dans la mesure où elle nourrit de façon originale le questionnement sur l'interculturalité et sa mise en œuvre effective. On voit comment elle répond, s'adapte aux conflits existants, avec toutes les limites que posent la reconnaissance et le respect des cultures. Son essor actuel, qui a gagné tous les domaines de la société et le milieu scolaire également, ne doit en effet pas masquer les réticences vis-à-vis d'une démarche qui peut se révéler certes bénéfique dans certains contextes mais qui peut aussi heurter les individus ou groupes sociaux qui en sont culturellement éloignés. La médiation nous invite au final à interroger le modèle de société dans lequel nous vivons et que nous souhaitons voir évoluer.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF (4ème éd.).

AUGSBURGER, D. W. (1992). *Conflict mediation across cultures: pathways and patterns*. Louisville: Westminster John Knox Press.

ASTOR, H., CHINKIN, C. (2001). *Dispute resolution in Australia*. Sydney: Butterworths.

AVRUCH, K., BLACK, J., SCIMECCIA, J. (1991). *Conflict Resolution: Cross Cultural Perspectives*. New York: Greenwood Press.

BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.

BONAFE-SCHMITT J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris : ESF Éditeur.

BUSH, B. R. A., FOLGER, J. P. (2004). *The Promise of Mediation: Responding to Conflict through Empowerment and Recognition* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CAMERON J., DUPUIS A. (1991). The introduction of School mediation to New Zealand. *Journal of Research and Development in Education*, 24 (3), 1-13.

CAPRA, F. (1982). *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. London: Fontana.

CHENG, M. K. (2002). Qualitative research and educational policy making: approaching the reality in developing countries. In BEAUCHAMP, E. R. (Ed.). *Comparative Education Reader*. London, New York: Routledge Falmer, 235-276.

COHEN, A. J. (2006). Debating the Globalization of U.S. Mediation: Politics, Power and Practice in Nepal. *Harvard Negotiation Law Review*, 295-353.

COHEN, J. (2007). Evaluating and Improving School Climate. *Independent School*, Vol. 67, Issue 1, 18-26.

COHEN, J., McCABE, E.M, MICHELLI, N. M. & PICKERAL, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, Vol. 111, Issue 1, 180-213.

COHEN, R. (2005). *Students resolving conflict. Peer mediation in schools*. Tucson: Good Year Books.

CONDETTE, J.-F. (2004). « Les Lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire des lycées français à la fin du XIXe siècle ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 37, n° 4, p. 35-60.

CONDETTE, S. (2015). « Quels espaces de parole pour les élèves dans les établissements secondaires français ? Etat des lieux et propositions ». *Éducation et Devenir*, n°25, 78-86.

CONDETTE, S. (2014). « La médiation en France. D'une pratique sociale affirmée à une pratique scolaire en essor». *Diversité*, n°175, 118-125.

CONDETTE-CASTELAIN, S., HUE-NONIN, C. (2014). *La médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Dijon : Scéren-Editions Canopé.

CREMIN, H. (2007). *Peer mediation. Citizenship and social inclusion revisited*. Open University Press.

DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. (dir.) (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Paris : ESF.

DEBARBIEUX, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41, 6, 582-602.

DEBARBIEUX, E. (2005). *Violence à l'école : Un défi mondial ?*, Paris : A. Colin.

DEBARBIEUX, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Observatoire International de la Violence à l'École, 49 p.

DROUX, J., HOFSTETTER, R. (dir.) (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions XIX-XX siècles*. Presses Universitaires de Rennes.

FAUL, J., AUGSBURGER, D. (1980). *Beyond assertiveness*. Waco: Calibre Books.

FERRO, M. (1994). *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Seuil.

GARCIA, J., SINCLAIR, J., DICKSON, K., *et al.* (2006). *Conflict resolution, peer mediation and young people's relationships*. Report 1406R, London: EPPI-Centre, Institute of Education.

GOLDBERG, S. B., SANDER, F. E. A., ROGERS, N. H. & COLE, S. R. (2007). *Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, and Other Processes.* 5th ed., Aspen Publishers.

GUTIERREZ, L., BESSE, L., PROST, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

HALLOWELL, R. (2010). Time-binding in the Lakota Sundance: Oral Tradition and General Wisdom. *ETC*, 85-93.

HEADRICK, D. R. (2012). *Power over Peoples: Technology, Environments, and Western Imperialism, 1400 to the Present*. Princeton University Press.

IBARROLA-GARCIA, S. & IRIARTE REDIN, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámides.

IMBERT, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratiques de pédagogie institutionnelle*. Paris: ESF (3ème éd.).

JOFFE, J. (2002). Mediation in the Middle East. *The Washington Quarterly*, 25, 171-175.

KANDEL, I. L. (1933). *Comparative education*. Boston, New York: Houghton Mifflin.

KUNNIE, J. E., GODUKA, N. I. (eds.) (2004). *Indigenous People's Wisdom and Power: Affirming Our Knowledge through Narratives*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

KRAUSS, E. S., ROHLEN, T. P., STEINHOFF, P. G. (1984). *Conflict in Japan*. University of Hawaii Press.

LEVI-STRAUSS, C. (1987). *Race et Histoire*. Paris : Gallimard (1ère éd. 1952).

MALAREWICZ, J.-A. (2008). *Gérer les conflits au travail. La médiation systémique en entreprise*. Paris : Pearson Village Mondial.

MALET, R. (2005). « De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée ». Note de synthèse, *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 165-188.

MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berlin, Oxford: Peter Lang.

MORGAN, D. L. (2003). Appropriation, Appreciation, Accommodation: Indigenous Wisdoms and Knowledges in Higher Education. *International Review of Education*, 49 (1-2), 35-49.

MUNN, P., *et al*. (2007). Violence in schools: perceptions of secondary teachers and headteachers over time. *International Journal on Violence and Schools*, n° 3, April 2007.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying in schools: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

OSLER, A., STARKEY, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. London: Trentham Books.

PEYRONIE, H. (2013). *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

PISCATELLI, J. & LEE, C. (2011). State Policies on School Climate and Bully Prevention Efforts: Challenges and Opportunities for Deepening State Policy Support for Safe and Civil Schools. *National School Climate Center* (Available at: http://schoolclimate.org/climate/policy.php)

PELLETIER, G. (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

PIRIE, A. J. (1998). Alternative Dispute Resolution in Thailand and Cambodia: Making Common Sense on Un(Common) Ground. In JOHNSON, D. M. & FERGUSON, G. (ed.). *Asia-Pacific legal development*. Vancouver, B.C.: UBC Press.

PRAIRAT, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris: PUF (5ème éd.)

RAPPOPORT, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3 : 1-7.

RAWLS, J. (2009). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil (1ère éd. 1987).

RICHARDSON, N. & GALLAGHER, T. (eds.) (2011). *Education for Mutual Understanding. The Experience of Northern Ireland*. Berne : Peter Lang.

ROUSSEAU, J.-J. (2011). *Du contrat social. Principes du droit politique*. Paris : Flammarion (1ère éd. 1762).

REILLY, D. (2013). Teaching Conflict Resolution**:** A Model for Student Research in Cyprus. *Conflict Resolution Quarterly*, Summer 2013, Vol. 30, Issue 4, 447-465.

RESNIK, J., SCHRIEWER, J., WELCH, A. (coord.) (2010). « L'éducation comparée aujourd'hui : état des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats ». *Éducation Comparée*, vol. 3.

RESWEBER, J.-P. (2015). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF (8ème éd.)

SMITH, A. & ROBINSON, A. (1992). *Education for Mutual Understanding. Perceptions and Policy.* University of Ulster.

SOWULA, P. & NKIZAMACUMU, D. (2010). « Dispositif de médiation scolaire. Le défi de son intégration en Communauté française de Belgique ». In MALET, R. (dir.). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck, 137-147.

TAGUIEFF, P.-A. (1988). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte.

TAPIA, C. (2010). « La médiation : aspects théoriques et foisonnement de pratiques », *Connexions*, n° 93, 11-2 2.

THIERCE, A. (2001). « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX° siècle ». *Histoire de l'éducation*, n°89, 95-120.

TOULEMONDE, B. (2010). *Le système éducatif en France*. Paris : La Documentation Française.

STIPANOWICH, T. (2015). The International Evolution of Mediation: A Call for Dialogue and Deliberation. *Victoria University Wellington Law Review*, December, Vol. 46, issue 4, 1191-1243.

VAISSE, M. (2015). *Les relations internationales depuis 1945*. Paris: Armand Colin.

VERBUNT, G. (2001). *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Seuil.

VIANA, M. I. (2012). *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.

WALKER, P. O. (2004). Decolonizing Conflict Resolution. Addressing the Ontological Violence of Westernization. *American Indian Quarterly*, Summer and Fall 2004, Vol. 28, 527-549.

WARTERS, W. C. (1999). *The History of Campus Mediation Systems: Research and Practice.* Georgia State University College of Law. CNCR-Hewlett Foundation Seed Grant White Papers, paper 10. (Available at: http://readingroom.law.gsu.edu/seedgrant/10)

WHITE, N., LA SALLE, T., ASHBY, J. S. & MEYERS, J. (2014). A brief Measure of Adolescent Perceptions of School Climate. *School Psychology Quarterly*, Vol. 29, No. 3, 349–359.

WILDAU, S. T., MOORE, C., MEYER, B. S. (1992-93). Developing Democratic Decision Making and Dispute Resolution Procedures abroad. *Mediation Quarterly* 303.