

(Version pré-définitive du chapitre Dethier, B., & Dubois, C. (2017). L'ambiguïté de la médiation. Le cas de la médiation scolaire. *La médiation: littéralement et dans tous les sens*, Bruxelles, EME Editions)

## **« L'ambiguïté de la médiation. Le cas de la médiation scolaire »**

### **Baptiste Dethier**

*Doctorant en sociologie à l'Université de Liège*

*Membre du Centre de Recherches et d'Interventions Sociologiques (CRIS) et du Laboratoire d'Étude sur les Médias et la Médiation (LEMME)*

### **Christophe Dubois**

*Sociologue, Chef de travaux à l'Université de Liège*

*Membre du Centre de Recherches et d'Interventions Sociologiques (CRIS) et du Laboratoire d'Étude sur les Médias et la Médiation (LEMME)*

Parmi les études de sciences sociales ayant pris pour objet les pratiques de médiation dans différents champs, citons notamment les contributions récentes d'Élisabeth Volckrick (2015) sur l'enlèvement parental international d'enfants (voir également sa contribution au présent colloque), de Fabrizio Cantelli (2015) sur la médiation en milieu hospitalier et de Christophe Dubois (2008 et 2012) sur la justice réparatrice en milieu carcéral. Ces auteurs ont en commun d'étudier des pratiques et des dispositifs s'étant développés comme alternatives ou compléments aux modalités juridiques traditionnelles de prise en charge des droits de l'enfant, des droits du patient et du droit pénal notamment.

L'entrée empirique que nous proposons pour cette contribution est celle de la politique de médiation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), dont le Service de Médiation Scolaire (SMS) est le dispositif central. Composé de 86 médiateurs scolaires, les missions de ce service consistent à prévenir la violence et le décrochage scolaire et à rétablir un climat de confiance entre les acteurs scolaires au sein des établissements. Cet objet va nous permettre d'analyser l'ambiguïté des discours politiques, le travail d'interprétation des médiateurs et la polyphonie qui en résulte, ainsi que les liens entre la médiation scolaire et le droit. L'ambiguïté caractérise en effet la politique de médiation scolaire dès son origine, les objectifs de celle-ci étant non seulement peu définis et consistant tout à la fois à introduire la médiation dans les écoles, prévenir les situations de violence, lutter contre le décrochage ou encore favoriser un climat de confiance.

Mais avant tout, quelques remarques quant à la définition de la médiation s'imposent.

## 1. La difficulté d'une « définition rigoureuse »

L'intitulé du colloque, « La Médiation littéralement et dans tous les sens reflète bien l'ambiguïté entourant la notion même de médiation. Les ateliers préparatoires à cette conférence ont d'ailleurs permis de mettre en exergue, grâce à l'apport des participants, la difficulté de stabilisation d'une définition commune, la multitude des dispositifs existants et la récurrente confusion de rôles entre médiateurs, juges, négociateurs, conciliateurs, arbitres, etc.

La notion de médiation recouvre en effet une multitude de définitions, à travers l'abondante littérature lui étant consacrée. Des juristes (Cruyplants et al., 2008 ; Bonafé-Schmitt, 2010) aussi bien que des sociologues (Ben Mrad, 2002 ; Briant et Palau, 2005), des psychologues (D'Ursel, 2010 ; Gaillard et Durif-Varembont, 2007), des philosophes (Hunyadi, 1995) ou des théologiens (Six, 1990) se sont en effet emparés de cette notion pour tenter de la définir. Malgré la diversité des définitions proposées, la médiation ne serait toutefois « pas un concept flou » alors même que sa définition pâtitrait « d'une utilisation irréfléchie » (Guillaume-Hofnung, 2009 : 71). Cette « définition rigoureuse » et communément acceptée nous semble pourtant délicate à faire émerger, dans la mesure où la médiation est associée à de multiples caractéristiques et vertus présumées. Qualifiée de « méthode » (Bastard, 2001), d'« action » (Six, 1990 ; Briant et Palau, 2005), de « processus » (Milburn, 2002), d'« intervention » (Fiutak, 2009), elle viserait l'équivalence et l'équité entre les parties (Milburn, 2002), la pacification sociale (Cruyplants et al., 2008) ou encore la réconciliation du sujet avec lui-même (Gaillard et Durif-Varembont, 2007). Idéologie ouvrant la voie à la démocratie participative (Faget, 2006), contre-culture (Bonafé-Schmitt, 2000), philosophie et méthode pédagogique (Timmermans, 2005) la médiation met en relation (Briant et Palau, 2005) voire vise un « protocole d'accord » – éventuellement validé juridiquement ensuite (Milburn, 2002). De plus, ces caractéristiques sont associées à un tiers, médiateur nommé ou innommé (Briant et Palau, 2005), profane ou expert, mais elles peuvent également être favorisées par une « culture » de la médiation (Cardinet, 2000) ou d'un « esprit » de la médiation (Morineau, 2009).

Dès lors, sans parler d'oppositions ou de courants radicalement opposés, « la » médiation se révèle une notion – à défaut de constituer un concept - pour le moins polysémique alors qu'on ne cesse de l'utiliser au singulier, comme c'est le cas dans la politique de médiation scolaire en FWB, où elle ne se voit d'ailleurs guère explicitée.

## 2. Ambiguïté des discours politiques

Dans notre approche, l'ambiguïté doit être perçue comme une ressource permettant à l'Etat de se retirer tout en déléguant à des interprètes le soin d'interpréter non

seulement le sens de leurs missions, mais aussi celui de leurs actions, un sens par conséquent instable, incertain, non planifiable. Pour les interprètes (les médiateurs scolaires, en l'occurrence), l'ambiguïté peut tout aussi bien constituer une importante source d'inconfort qu'une ressource leur permettant de s'adapter à des contextes particuliers.

Classiquement, les sociologues analysent les politiques publiques comme des programmes d'abord conçus puis traduits en prestations et prescriptions que des agents exécuteront ensuite (Thoenig, 2006). Toutefois, à l'instar de la politique de justice réparatrice étudiée par Dubois et Oriane (2012), la politique de médiation scolaire n'a rien d'un « programme ». En effet, sa teneur « est moins substantielle (c'est-à-dire qu'elles ne consiste plus en un catalogue de prescriptions précises que les agents doivent exécuter, mettre en oeuvre, pour atteindre des objectifs prédéterminés par le principal, en l'occurrence l'État) qu'axiologique, c'est-à-dire qu'elles sont porteuses de valeurs censées renouveler ou enrichir l'action publique » (Dubois et Oriane, 2012 : 122). Le rôle des agents évolue par conséquent vers celui d'interprètes « d'une composition inachevée », dans la mesure où ils sont chargés de traduire en pratiques de grandes orientations de sens et non plus de mettre en oeuvre des procédures préalablement définies par le législateur.

Cette mutation des modes d'intervention de l'Etat montre un déplacement de la *controverse politique* : les débats et discussions sur la mise en oeuvre des politiques (que va-t-on faire ? qui va le faire ? comment ?) se font en principe au niveau politique, mais l'on constate aujourd'hui que les élus évitent de plus en plus de prendre des décisions trop rapides, de répondre à ces questions de façon trop précises, autrement dit de s'exposer à une controverse qui pourrait leur porter préjudice. Le recours à une notion telle que la médiation, assez vague et ouverte à l'interprétation, permet aux responsables politiques de « ne pas trop s'avancer » quant aux solutions à mettre en oeuvre – ceci allant dans le sens d'un retrait de l'Etat – et, en même temps, d'adapter et de moduler en cours de route les intentions initiales (en renforçant les effectifs de médiateurs scolaires, en précisant davantage le cadre de leurs missions ou bien en remettant en question leur fonction).

En analysant en détails les discussions parlementaires consacrées au sujet, on observe un consensus entre les différents partis politiques de la FWB sur la nécessité et le bienfondé de la médiation scolaire, sans pour autant que des précisions soient apportées sur ce que recouvre cette notion. La controverse est dès lors déplacée du niveau politique – ou managérial (Brunsson, 1982) – au niveau « professionnel » car ce sont les médiateurs scolaires qui vivent pleinement les controverses concernant leur métier et la mise en oeuvre de la politique dont ils sont les interprètes.

En d'autres termes, c'est moins la décision (politique) que l'interprétation (des médiateurs) qui guidera l'action fondant la mise en application concrète de cette

politique de médiation scolaire en FWB. Cela n'est pas sans provoquer d'inconfort parmi les médiateurs, mais leur rôle actif dans la construction de leur fonction, de même leur degré d'autonomie, leur permettent d'adapter la politique de médiation scolaire aux situations concrètes qui se présentent sur le terrain. Confrontés à des contextes locaux particuliers, des situations toujours différentes et imprévues, l'ambiguïté entourant leurs missions et fonction constitue une ressource pour les médiateurs scolaires.

### 3. Le travail d'interprétation

Les interprétations de ces missions politiques s'opèrent à la fois sur les plans individuel et collectif (Dethier, à *paraître*). Individuellement, chaque médiateur dispose de sa propre expérience et de sa propre formation (Kuty et al., 2012) : tous les médiateurs de ce service n'ont pas suivi de formation spécifique en médiation et possèdent des parcours préalables variés, que ce soit dans les domaines, entre autres, de la psychologie, du droit ou encore des sciences politiques. De plus, ils évoluent chacun dans des cultures organisationnelles singulières au sein des établissements dans lesquels ils interviennent. Collectivement, les médiateurs font soit partie du Service de Médiation Scolaire Bruxellois (SMSB), soit du Service de Médiation Scolaire Wallon (SMSW). Au sein de chacun de ces deux services, ils travaillent tous à un processus de construction de la fonction. Concrètement, cela signifie qu'ils cherchent notamment à donner du sens à leur travail, à réduire l'ambiguïté qui entoure leur mission, à accroître la reconnaissance dont leur travail fait l'objet, à lutter contre certaines tentatives d'instrumentalisation due au caractère imprécis des missions, à améliorer leurs conditions de travail, etc.

Ces deux processus collégiaux de construction de la fonction de médiateur scolaire révèlent deux organisations contrastées entre le SMSB et le SMSW. D'une côté, les médiateurs bruxellois sont internes aux établissements scolaires. Attachés à une implantation en particulier, ils y disposent d'un bureau personnel leur permettant d'entretenir des contacts directs avec les acteurs scolaires, notamment les élèves. De leur côté, les médiateurs wallons sont attachés à des zones géographiques et se déplacent dans plusieurs établissements selon les demandes qui leur sont transmises. N'effectuant pas de permanence dans les établissements scolaires, ils entretiennent des contacts épisodiques avec les élèves et le personnel scolaire.

Les médiateurs bruxellois définissent leur offre de services et leur identité collective en référence à la notion de médiation. Leurs quêtes de reconnaissance, de professionnalisation et de définition d'un statut se basent sur les conditions optimales de réalisation de « la » médiation, telles que les présente l'abondante littérature mentionnée au début de cette contribution : neutralité, indépendance, non-jugement, partialité multiple, confidentialité, etc. Les médiateurs wallons, quant à eux, se réfèrent davantage aux missions politiques de prévention du décrochage et de la violence pour

définir leur offre de services et leur identité collective. Leurs préoccupations professionnelles s'avèrent par ailleurs davantage dirigées vers leurs conditions de travail (accès à des bureaux en dehors des interventions sur le terrain, échanges avec les collègues, frais de déplacements, etc.) plutôt que sur les conditions nécessaires à une pratique de « la » médiation en elle-même.

#### 4. Interactions avec les acteurs scolaires : réception et diffusion

Au-delà des différences de fonctionnement entre les deux entités du SMS, il nous faut insister sur la variabilité des contextes locaux et des rapports entretenus par les médiateurs avec les acteurs scolaires. D'une part, des réflexions collégiales sont menées sur les spécificités du rôle de médiateur et la place de celui dans la division du travail scolaire, parmi de nombreux autres intervenants (Tardif et LeVasseur, 2010). (développer/illustrer en une phrase ?) D'autre part, chaque médiateur doit trouver sa place au sein même des établissements, dans leurs relations et les partages de tâches avec les éducateurs, enseignants, chefs d'établissements, psychologues ou autres assistants sociaux, que ces acteurs soient internes aux écoles ou membres d'organismes parascolaires (centres psycho-médico-sociaux, services d'accrochage scolaire, etc.)

Les compétences respectives de ces différents groupes professionnels se chevauchent tant au niveau formel que sur le plan informel. Aussi font-elles en réalité l'objet de négociations locales dont les résultats sont variables (illustrer qu'ici les médiateurs travaillent avec le préfet, là avec le CPMS et ailleurs encore avec les éducateurs). De plus, notre étude des pratiques des médiateurs scolaires montre que la participation libre et volontaire des bénéficiaires est requise dans toutes les situations, le processus de médiation – malgré ses variations au sein du SMS – offrant aux individus la possibilité d'entrer en contact avec différents interlocuteurs, qu'il s'agisse d'individus avec lesquels ils partagent un différend ou de personnes compétentes en fonction de leurs *desiderata* (le chef d'établissement, le psychologue, le responsable de la discipline, etc.)

Ces différents groupes d'acteurs interagissant dans le processus de médiation possèdent également leurs propres interprétations, non seulement de la situation traitée sur le moment, mais aussi de la notion de médiation, du travail et du rôle du médiateur scolaire. On assiste dès lors à un processus « d'interprétations en cascade » (Dubois et Oriane, 2012) dépassant le cadre de travail du médiateur et ne lui appartenant pas.

Lors d'une situation type, par exemple dans un établissement disposant d'un médiateur en interne, un élève venant frapper à la porte du médiateur, pour lui faire part d'une situation problématique le concernant, s'inscrit dans un processus d'interprétation du rôle médiateur. Après une première discussion avec le médiateur, l'interprétation de l'élève pourra encore évoluer. Ensuite, s'il s'agit par exemple d'un conflit entre cet élève et un enseignant, le médiateur prendra vraisemblablement contact avec l'enseignant, en accord avec l'élève, pour tenter de mettre en relation les

deux parties. L'enseignant intégrera alors, à son tour, le processus d'interprétation. Au fil du temps et des sollicitations dont les médiateurs font l'objet, nous pouvons imaginer à quel point le processus d'interprétation tend à se densifier, à être approprié par divers acteurs et à évoluer d'une manière imprévisible. Autrement dit, la médiation dépend des acteurs qui s'emparent et de ceux qu'elle saisit tout autant que de ceux qui en feront la diffusion, chacun à leur manière. L'élève racontera éventuellement ses discussions à ses amis dans la cour de récréation, pendant que l'enseignant fera de même auprès de ses collègues ; le chef d'établissement entendra des échos du processus engagé, encouragera éventuellement les éducateurs à s'intéresser à cette modalité de règlement – pour les uns, de régulation pour les autres – des conflits et à se former pour en intégrer des aspects dans leur métier, etc.

Le médiateur participe de la sorte au développement d'une « culture de la médiation » dont l'impact, certes difficilement palpable et mesurable, dépasse le simple cadre d'une interaction entre deux ou plusieurs individus.

\*

\* \*

Ces quelques éléments, rapidement esquissés, rendent compte d'une ambiguïté multiple. Au-delà de la notion de médiation dans la littérature, et au-delà de la notion de médiation scolaire dans les textes politiques, l'ambiguïté prolifère dans les interprétations construites par les deux entités du SMS et se renforce encore au sein de chaque établissement, où elle permet aux médiateurs de passer d'une situation à l'autre, d'un type de problème à l'autre, pour tenter de définir, avec les parties en présence, la nature de chaque problème et esquisser des accords, résolutions, modalités d'intercompréhension.

Nous voyons ici que l'Etat, loin d'intervenir à l'aide de règles univoques, unilatérales et autoritaires, délègue aux médiateurs scolaires une partie de sa capacité d'intervention en indiquant quelques orientations de sens ambiguës. Cette ambiguïté de la politique de médiation scolaire s'inscrit donc, selon nous, dans un processus de retrait de l'Etat. Il nous semble également possible de formuler une seconde hypothèse, selon laquelle cette ambiguïté proviendrait de l'absence d'un « droit scolaire » qui empêcherait la structuration d'un discours, d'un ensemble clair de pratiques et de dispositifs (disons-le, de mesures !) de médiation scolaire, voire d'une profession de médiateur scolaire. Posons la question en d'autres termes : la médiation scolaire, une alternative à quoi ?

Visiblement, ce n'est pas une alternative au droit. Pourtant, l'essor de la médiation est corrélé à celui des droits des individus : la médiation hospitalière s'est développée par rapport ou en complément des droits du patient ; la médiation familiale par rapport au droit de la famille ; la justice réparatrice en milieu carcéral par rapport au droit pénal et aux droits des victimes ; etc. Les droits de l'enfant ont bien et bien cours dans les établissements scolaires, mais ils semblent peu structurant concernant les missions

et le travail des médiateurs scolaires. D'ailleurs, en FWB, la médiation scolaire est notamment apparue en référence à une obligation - l'obligation scolaire, qui rend obligatoire la scolarité des enfants entre six et dix-huit ans – bien davantage que par rapport à des droits. Ceci n'est pas sans effet sur la manière dont les médiateurs wallons et bruxellois appréhendent leur posture de neutralité, ni d'ailleurs sur leur image en milieu scolaire : le médiateur est-il présent pour faire respecter un droit ou une obligation ? Les membres du SMS doivent-ils se battre pour obtenir un statut, une reconnaissance juridique ou leur sont-ils dus ? Appartiennent-ils à l'institution scolaire ou s'inscrivent-ils davantage dans une posture alternative ? Chaque école devra-t-elle disposer un jour d'un médiateur, comme c'est désormais le cas dans chaque hôpital, ou bien constituent-ils une ressource disponible uniquement là où en est formulée la demande ? Au-dessus de ces questions planent les ombres d'ambiguïtés multiples concernant notamment le respect des droits des individus et celui des obligations attachées aux institutions, ces ombres faisant partie intégrante du contexte de travail quotidien des médiateurs scolaires.

### Bibliographie

- Bastard B. (2001), « Les apports de la médiation dans la société d'aujourd'hui », Questions de médiation, Actes des ateliers de réflexion, Liège : Editions de l'Université de Liège, 28-47.
- Ben Mrad F. (2002), Sociologie des pratiques de médiation. Entre principes et compétences, Paris : L'Harmattan.
- Bonafé-Schmitt J.-P. (2010), La médiation pénale en France et aux États-Unis, Paris : L.G.D.J.
- Briant (de) V. et Palau Y. (2005), La médiation. Définitions, pratiques et perspectives, Paris : Armand Colin (2ème édition).
- Brunsson N. (1982), « The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Actions », 19 (1), 29-44.
- Cardinet A. (2000), Ecole et médiations, Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Cantelli F. (2015), « Comment faire exister les droits du patient ? », in Baudot P.-Y. et Revillard A. (dir.), L'État des droits, Paris : Presses de Sciences Po, 149-176.
- Cruyplants J., Gonda M. et Wagemans M. (2008), Droit et pratique de la médiation, Bruxelles : Bruylant.
- D'Ursel D. (2010), La médiation entre tradition et modernité familiales. Le défi de la médiation pour tous, par une prise en compte des modèles familiaux, des valeurs et des cultures, Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Dethier B. (à paraître), « Le Service de Médiation Scolaire en Belgique : les interprétations d'un dispositif », in Moignard B. et Rubi S. (dir.), *L'école des dispositifs. Approches internationales autour des nouvelles problématiques scolaires*, Berne : Peter Lang.
- Dubois, C. (2008). *Restauration et détention en Belgique: genèse de la circulaire ministérielle du 4 octobre 2000*. *Droit et société*, 69, 479-507.
- Dubois, C. (2012). *La justice réparatrice en milieu carcéral: de l'idée aux pratiques*. Presses univ. de Louvain.
- Dubois C. et Oriane J.-F. (2012), « Les politiques publiques comme partitions à construire. L'introduction de la justice réparatrice dans les prisons belges », *Gouvernement et action publique*, 2 (2), 117-139.
- Gaillard B. et Durif-Varembont J.-P. (dir.) (2007), *La médiation. Théorie et pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Faget J. (2006), « Médiation et post-modernité », *Négociations*, 6 (2), 51-62.
- Fiutak T. (2009), *Le médiateur dans l'arène. Réflexion sur l'art de la médiation*, Toulouse : Érès.
- Guillaume-Hofnung M. (1995 [2009, 5ème, édition]) , *La médiation*, Paris : PUF.
- Hunyadi M. (1995), *La vertu du conflit : pour une morale de la médiation*, Paris : Les Editions du Cerf.
- Kuty O., Schoenaers F., Dubois C. et Dethier B. (2012), *La médiation scolaire. Un regard des acteurs sur leurs pratiques*, Liège : Presses Universitaires de Liège.
- Milburn P. (2002), « La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle. Avocats et médiateurs », *Revue française de sociologie*, 43 (1), 47-72.
- Morineau J. (2009), *L'esprit de la médiation*, Érès, Ramonville Saint-Agne.
- Six J.-F. (1990), *Le temps des médiateurs*, Paris : Seuil.
- Tardif M. et Levasseur L. (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris : PUF.
- Thoenig J.-C. (2006), « Politique publique », in Boussaguet L., Jacquot S. et Ravinet P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Sciences Po, 328-335.
- Volckrick E. (2015), « Perspectives pour la médiation. Vers un processus de transformation et d'intercompréhension », in Guy-Écabert C. et Volckrick E. (dir.), *Enlèvement parental international d'enfants. Saisir le juge ou s'engager dans la médiation*, Bâle : Helbing Lichtenhahn Verlag.
- Weick K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousands Oaks CA : Sage.