

Colloque UNESCO du 7 mars 2003

« La médiation et les jeunes »

Médiation en milieu scolaire :

Formation à la médiation d'adultes et d'enfants

« Programme pilote de développement d'une culture de paix et de non-violence dans les établissements scolaires » - UNESCO

Partenariat UNESCO / Éducation Nationale /
Cmfm / Préfecture de région Île-de-France

« Maîtrise de la langue et Éducation à la citoyenneté »

© Thierry Dudreuilh¹ et Diane Nallet²

Sommaire

Avant-propos	3
La médiation comme expérience de la langue et de la civilité.....	4
Contexte	4
Évaluation	4
Sur l'appropriation des outils du médiateur	4
Sur les objectifs des projets d'établissements	4
Renforcement du sentiment de responsabilité, désir d'engagement	4
Contribution à l'acquisition des "Fondamentaux"	5
Éducation à la civilité et à la citoyenneté	5
Transposition des apports dans la vie courante	5
Prises de conscience, changements de comportement	6
Renforcement du sentiment de responsabilité individuelle.....	6
Désir de relation avec leurs pairs	6

¹ Thierry Dudreuilh est médiateur, coach, formateur et chercheur. Chef d'entreprise, il a présidé le Centre de Médiation et de Formation à la Médiation, chargé par le Parquet de Paris de la médiation pénale des adultes et de la réparation pénale des mineurs. Il a participé au programme-pilote de l'UNESCO « Développement d'une culture de paix et de non-violence dans les établissements scolaires ». Avec [EuroMediation](http://EuroMediation.com), il intervient dans les quartiers, à l'école, en entreprise ou sur les lieux de guerre comme en ex-Yougoslavie pour le Conseil de l'Europe. Il a fondé l'ONG [Mediators Beyond Boundaries](http://MediatorsBeyondBoundaries.com) - www.euromediation.com - dudreuilh@gmail.com - Tél. +33 6 51 66 57 47

² Diane Nallet fait partie des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale. C'est en tant que Principale adjointe du Collège Édouard Vaillant à Gennevilliers (1997-2000) qu'elle a lancé le programme de médiation et de formation d'adultes et d'enfants à la médiation, en réponse à la sollicitation de l'UNESCO. Médiatrice, elle a enseigné le français en ZEP durant 20 ans et réalisé de nombreuses recherches pédagogiques sur la restructuration scolaire des élèves en difficulté, notamment par les arts traditionnels.

.....	
Des émotions au langage : vers la maîtrise	6
Comprendre sa violence intérieure.....	7
Insulter ou nommer ses émotions ?	8
Rigoler ou se “traiter” ?	9
Réflexe conservatoire : fuir, se défendre, faire le mort... ..	10
Rituel et escalade	10
Survivre	11
Création, fixation, mutation : la langue, l’Autre, le Je	11
Juger ou refléter ?	12
Parole et jugement	12
Le miroir réfléchit	13
Le temps et le mot justes.....	14
Le temps	14
La recherche tâtonnante du mot juste	15
De l’injure à la rhétorique	16
Connaissance du lexique, élaboration de la langue et de la relation	16
Émergences	17
La synthèse	17
Le sens	18
L’institution de la langue	19
Mise en place de la structure de la langue	19
De l’oral à l’écrit	19
Ateliers d’écriture	19
Le plaisir d’écrire	19
Effet de rassemblement et appel à la mémoire	20
Les cris écrits	20
Langue et médiation intérieure	20
Développement durable ?	21
<i>Annexe : Présentation du programme de médiation et de formation à la médiation pour adultes et enfants, en collèges de ZEP (1997-2003)</i>	22
Contexte historique et partenarial.....	22
Un premier établissement scolaire en France.....	22
Cadre de référence et objectifs.....	23
Médiations	23
Formation à la pratique de la Médiation	23
Adultes	23
Enfants	23
Extension à d’autres établissements	24
Organisation des ateliers d’enfants et pédagogie	24
Réalisations et perspectives	25
Création d’un “point écoute”, d’un lieu de médiation.....	25
Présence de plusieurs formateurs confirmés en atelier	25
.....	

Possibilité d'utiliser toujours la même salle du collège	25
Casier ou boîte aux lettres "Médiation"	25
Animation du site web par les élèves	25
Modification des horaires	25
Ateliers d'écriture ou ateliers d'art après l'atelier médiation	26
Préparation et tenue de rencontres de présentation	26
Rencontres d'élèves du réseau des médiateurs scolaires	26
Présentation, animation, information par les élèves	26
Échanges et partenariats en Europe	26
Obstacles	26
Soutien local et national	27

Avant-propos

Antonella Verdiani (UNESCO)

Madame Nallet ne peut pas être parmi nous aujourd'hui. Elle n'est pas encore en mesure d'effectuer une intervention : elle poursuit son rétablissement après un très grave accident de la circulation survenu devant le collège Édouard Vaillant de Gennevilliers en novembre 2000. Dans ce collège sensible, dont elle était principale adjointe, elle menait depuis 1997 le programme pilote de l'UNESCO sur « L'éducation à une culture de paix et de non-violence dans les établissements scolaires », suivi par le Professeur Deutsch de la Columbia University de New-York.

Ce programme qu'elle a initié pour la France se poursuit actuellement dans d'autres établissements où il avait essaimé dès la deuxième année.

Nous avons espéré jusqu'au bout que Diane Nallet pourrait nous faire part elle-même de l'expérience de médiation et de formation d'adultes et d'élèves et des liens étroits qu'elle a mis en évidence entre non violence et maîtrise langagière.

En son absence, j'ai demandé à Thierry Dudreuilh, Président du Centre de Médiation et de Formation à la Médiation, et qui a pris une part active au projet, d'essayer de vous faire partager l'essentiel du bilan qu'elle dressait en juillet 2000, à la fin de la troisième année du programme.

Thierry Dudreuilh

Nous regrettons beaucoup que Diane Nallet ne soit pas en état de faire cette intervention et voudrions rendre hommage au travail qu'elle a produit avec son équipe jusqu'en novembre 2000, en vous en faisant partager quelques extraits.

Dans le cadre de ce colloque « La médiation et les jeunes », nous avons retenu son travail portant sur les effets de la formation et de la pratique de la médiation chez les collégiens pour ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté et surtout l'acquisition de la langue qui s'est imposée au premier plan de nos recherches en cours de programme. C'est pourquoi nous y avons inclus les prolongements entrevus vers les ateliers d'écriture.

Mais le travail mené avec Diane Nallet déborde largement ce cadre puisqu'il fut à l'origine d'une réflexion qui se poursuit sur les mécanismes neurobiologiques des émotions et de la violence et leurs liens avec les processus cognitifs à l'école.

La médiation comme expérience de la langue et de la civilité

Contexte

En 1997, l'UNESCO lançait un programme pilote sur « L'éducation à une culture de paix et de non-violence dans les établissements scolaires », suivi par le Professeur Deutsch de la Columbia University.

En France, Diane Nallet, personnel de direction de l'Éducation Nationale, proposa de mettre en place un programme de médiation et de formation des adultes et des élèves volontaires dans des collèges de ZEP, dits « sensibles » ou classés « sites de violence ». Le programme a touché une douzaine d'établissements entre 1997 et 2003.

Inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, il montra vite un impact majeur sur l'acquisition d'une meilleure maîtrise de la langue, justement l'autre axe prioritaire de nombreux collèges.

En facilitant l'expression par les élèves de leurs émotions, la médiation permet de transformer le grondement intérieur de la violence ou son explosion extérieure d'insultes, dégradations ou agressions et de les mettre en mots.

Évaluation

Outre les évaluations des formateurs, ont été utilisées les autoévaluations des élèves (orales ou écrites) ainsi que des évaluations qu'ont pu nous transmettre certains professeurs ou membres des différentes communautés éducatives.

Des parents sont venus témoigner de leur appréciation du travail de leur enfant et des effets bénéfiques produits sur la vie familiale. Ils ont parfois envoyé une lettre au Chef de Projet ou d'établissement.

Sur l'appropriation des outils du médiateur

Cette formation à la médiation a permis aux élèves d'intégrer les premiers "outils" du médiateur — l'écoute, l'attention et la présence à l'autre, la reconnaissance, le non jugement — ce qui les rend aptes à participer, sous la responsabilité de médiateurs adultes, à la tenue de médiations ponctuelles. Le premier objectif a donc été atteint. Des élèves ont participé à des médiations en tant que médiateurs dans d'autres collèges.

Sur les objectifs des projets d'établissements

Nous pouvons, en outre, évaluer les acquisitions des élèves ou les difficultés qu'ils ont rencontrées en fonction des objectifs des projets d'établissements et des Réseaux d'Éducation Prioritaires.

Renforcement du sentiment de responsabilité, désir d'engagement

Le suivi et l'évaluation des élèves médiateurs ont fait apparaître :

- un renforcement du sentiment de responsabilité,
- un désir d'engagement et d'implication dans la vie scolaire :
 - être délégué de classe,
 - intervenir dans la cour si une bagarre se déclenche,

- agir par le dialogue sur la “mauvaise ambiance” en classe,
- animer avec les professeurs principaux les réunions de classe.

Ce point est évoqué ici sous le titre « Éducation à la civilité et à la citoyenneté ». Il est développé plus largement dans un autre document sur la transmission des valeurs et “l’intergénérationnel”.

Les responsables des différents programmes ont aussi noté une contribution importante à l’acquisition des “fondamentaux”, à laquelle la maîtrise de la langue participe pour une très grande part.

Contribution à l’acquisition des “Fondamentaux”

Le français, discipline à horaire important — 5 à 6h / élèves par semaine par classe — participe pour une très grande part à l’acquisition de ce qu’il est convenu depuis longtemps d’appeler les “Fondamentaux”.

Ancien professeur de Lettres Modernes (de 1973 à 1995), Diane Nallet a été sensible au fait que l’apprentissage de la médiation ou les médiations elles-mêmes apportaient aux élèves un enrichissement sur le plan de la langue :

- meilleure qualité de l’expression écrite et orale,
- intérêt marqué pour les registres de langue et le lexique,
- plus grande aisance et maîtrise dans la prise de parole en classe,
- ouverture au questionnement,
- capacité de synthèse
- et développement de l’esprit critique,

Telles sont les principales remarques des enseignants.

Ce point est développé plus largement ici sous le titre « Des émotions au langage : vers la maîtrise ».

Les passages décrivant ce que l’on fait ou ce qui se passe en médiation ou en atelier de formation sont mis en exergue par un trait en marge.

Précisons que le terme général de “médiation”, utilisé dans ce texte, peut recouvrir trois acceptions : le concept lui-même, la rencontre de médiation réunissant les protagonistes, les stages de formation d’adultes et ateliers de sensibilisation d’enfants.

Éducation à la civilité et à la citoyenneté

Tous les élèves ont fait des liens entre les “outils” du médiateur, les “effets” de la médiation et la vie courante, scolaire et personnelle. Le travail sur les rapports entre les émotions et les actes, la stabilité émotionnelle et les responsabilités ou les engagements ont été souvent abordés.

Transposition des apports dans la vie courante

Ces adolescents ont perçu et analysé, selon leur niveau de maturité, la possibilité de transposition des apports de la médiation dans la vie courante. Écoutons-les :

- « *Tout ce qu’on fait en médiation, c’est pour la vie de tous les jours, au collège ou chez nous. Je comprends mieux ce que les autres éprouvent ou pensent, je suis plus patiente qu’avant quand je travaille avec mes sœurs ou avec des élèves* ».

- « J'ai remarqué que des choses changent en moi et dans ce que je fais mais ça ne se fait pas tout en un jour. J'étais conditionnée, je faisais toujours pareil. Je suis plus responsable de moi ».
- « Parfois je trouve que c'est vraiment dur la médiation et d'être médiateur ; Parfois j'en avais assez ; ça remet en question plein de choses que j'avais l'habitude de faire. Par exemple, couper la parole ; j'étais souvent pressée et énervée de parler. En fait, j'avais peur qu'on arrête de m'écouter avant que j'aie fini de parler. Maintenant ça va mieux, je me calme, je prends le temps, je m'énerve moins. Je repense à ce qu'on a fait en atelier et ça me sert. Je sais mieux parler aux autres, surtout aux adultes ».
- « J'ai plus de connaissance de mes émotions et de mes pensées, ça m'aide ».
- « J'arrive à me maîtriser ici dans l'atelier et dans les cours mais parfois, je repars sur les mêmes choses ; sauf que je m'en rends compte maintenant. Et donc je peux mieux m'arrêter quand le professeur me le fait remarquer. Pareil à la maison ».
- « Les émotions, je ne savais pas en fait ce que c'était. Maintenant, je les reconnais, ce sont les miennes et je sais que je peux les guider en moi, que je peux agir sur elles, les canaliser. C'est quand même difficile mais j'y arrive souvent et je me sens mieux ».

Prises de conscience, changements de comportement

Pour résumer, nous pouvons noter chez la plupart des élèves un renforcement du sentiment de responsabilité et un désir de prendre une part active à la société dans leur environnement.

6

Renforcement du sentiment de responsabilité individuelle

Ce renforcement correspond à l'appropriation de la responsabilité de ses actes vis-à-vis de soi-même et des autres, de la responsabilité de ses choix.

Désir de relation avec leurs pairs

Il convient de souligner ici l'un des effets majeurs de la formation à la médiation, c'est-à-dire le souhait, voire la détermination, qu'elle engendre chez les élèves de participer à la vie de leur établissement et même de leur commune ou de leur pays.

Cette aspiration à participer à la vie du collège se manifeste par exemple dans le souhait de se présenter aux prochaines élections de délégués élèves, ou bien d'être partie prenante d'un travail sur les règles et le règlement intérieur du collège, ou bien encore d'initier des entretiens collectifs réguliers entre les adultes et les élèves.

Certains proposent aussi de développer un partenariat avec d'autres collèges en France ou à l'étranger à propos de la médiation : tous les élèves parlent d'un "avant" et d'un "après" leur expérience de médiation, notant bien les transformations de pensées, de perception et de comportement.

Des émotions au langage : vers la maîtrise

De fait, en atelier de médiation, comme en médiation, les élèves prennent peu à peu conscience de l'interaction des émotions et du langage et de la nécessité d'acquérir une double compétence. Les formateurs les aident à identifier les émotions, à les nommer : ils intègrent ainsi peu à peu un corpus de mots liés à la

.....

sensibilité, le thème des recherches de René Barbier et son équipe à l'université Paris VIII.

C'est ce double enrichissement que nous souhaitons vous présenter ici à partir des mots des élèves, dont nous commenterons ensuite les thèmes les plus fréquemment rencontrés.

- « *En médiation, on me laisse le temps de parler et on m'écoute jusqu'au bout, ça m'aide à réfléchir* ».
- « *J'ai le temps de bien trouver les mots qui expriment vraiment ce que je veux dire et pas "à peu près"; je ne m'énerve pas* ».
- « *En médiation, on ne me juge pas sur ma façon de parler, ça me donne confiance et donc j'écoute mieux. Après je peux utiliser les mots que j'ai appris et parler ou écrire en faisant attention* ».
- « *Je traîne toujours avec les mêmes filles qui parlent comme moi, c'est bien, on s'entend bien, mais je n'apprends pas des mots, des phrases qui me servent ensuite à l'école. En médiation, j'apprends des mots ou des expressions pour dire ce que je ressens vraiment et plus tard, je peux m'en servir partout ; ça me donne envie d'écouter des personnes différentes de moi, de les rencontrer* ».
- « *Je me sens plus libre quand je sais dire ce que je ressens, ce que je pense* ».
- « *Après l'atelier de médiation, je pense souvent à ce qu'on a trouvé ; je me sens capable d'écrire comme un écrivain.* »

Comprendre sa violence intérieure

7

« **Quand je ne trouve pas les mots, je m'énerve, j'insulte et même je frappe ; c'est normal.** »

En médiation, il est interdit de frapper. C'est une règle. On peut parler, crier, passer de la parole au cri, du cri à la parole, selon le cours imprévu des émotions et des événements et la dynamique du groupe. Les élèves ont souvent besoin de commencer l'atelier en parlant de ce qui s'est passé d'important pour eux pendant la semaine. Les formateurs organisent la progression de l'apprentissage à la médiation en suivant de très près le fil des événements, l'état émotionnel des enfants et la saisie intellectuelle qu'ils font de la situation.

On est là « ... Pour savoir comment ça se fait qu'on s'énerve alors qu'on voulait parler tranquillement, qu'on se brouille alors qu'on est des amis, et comment, pourquoi les bagarres se déclenchent ». « On est là parce qu'on ne veut plus vivre comme ça. On veut intervenir s'il y a des conflits à l'école, à la maison ». « On veut que la parole serve à quelque chose de positif ». « On veut parler "vrai", on n'est pas des bouffons ».

Selon les évaluations des formateurs et des enfants, les premières prises de conscience des élèves concernent surtout deux thèmes :

- Les émotions qu'ils vivent, les sentiments qu'ils éprouvent et la violence qui monte en eux, par exemple quand ils ne parviennent pas à dire ce qu'ils veulent dire, expliquer, démontrer.
- L'état d'agitation et d'impuissance dans lequel ils sont de manière quasi constante à l'école du fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue, les codes du langage — origine fréquente des moqueries, dans la cour, les couloirs ou dans la rue et qu'ils « ont la honte ». « *Je l'ai tapé parce qu'il m'a traité* ». Le passage à l'acte physique soulage de la colère, de l'humiliation et satisfait le désir de vengeance. « *C'est normal* » signifie qu'il faut bien se défendre, « *sinon, on est mort.* ». Ces comportements sont liés semble-t-il à la

survie. Peut-être sont-ils à mettre en rapport avec la description du fonctionnement du cerveau reptilien par les Professeurs Lucien Israël, Maurice Auroux, Marc Jeannerod ou Antonio Damasio et les chercheurs en sciences cognitives³. Dans cette perspective particulière, on comprend que les punitions données par les adultes ne soient pas comprises, acceptées. Elles sont la preuve, pour ces élèves en souffrance, que « *les adultes ne comprennent rien* ». L'état d'esprit des formateurs à la médiation étonne beaucoup les élèves qui leur disent qu'« *ils ne sont pas comme les autres adultes* » ; au cours d'une médiation, une élève a demandé aux médiateurs comment on faisait pour être « *comme eux* ».

Quand les élèves disposent de l'écoute dont ils ont besoin et d'assez de mots — même familiers ou standard — et de référents pour expliquer leur point de vue, leurs idées, pour parler de leurs rêves, de leurs projets, de leurs soucis, de tout ce qui fait leur vie, ils se détendent et l'atmosphère du groupe devient plus calme.

Insulter ou nommer ses émotions ?

« Les insultes c'est pratique, parce que c'est tout fait ; y a pas à chercher, c'est tout prêt »

Cette affirmation est courante ; elle manifeste l'émotion de l'élève qui se sent agressé, sa détresse et sa croyance réactive et tenace en la nécessité du recours aux insultes comme réponse non seulement acceptable mais juste, normale. Les insultes sont des boucliers. Des protections. Mais aussi des flèches, des lances, des pierres. Des projectiles. Le mimétisme des jeunes élèves par rapport aux plus grands est très fort ; ils disent des insultes qu'ils ne comprennent pas mais dont ils ressentent qu'elles ont un impact efficace. Elles sont comme des armes magiques – défensives, offensives - et « *c'est pratique d'en avoir le plus possible* ». Peut-être peut-on aussi percevoir ici l'influence des jeux vidéo ? Les insultes sont parfois les mots les plus nombreux de leur lexique personnel, et force nous est de reconnaître que ce sont des mots. C'est un matériau avec lequel on peut travailler la langue.

L'absence du pouvoir individuel de s'exprimer grâce à une certaine maîtrise de la langue et de ses registres justifie le recours à l'utilisation des mots violents tout faits. Les insultes sont des chaînes de mots prêtes à être lancées contre l'autre, suites de syntagmes figés dont la sonorité semble parfois plus intéressante que le sens et qui explosent comme des mines antipersonnel. Peu à peu, les insultes se banalisent et certains enfants ne les perçoivent plus en tant que telles. Les registres de langue sont brouillés : soutenu, standard, familier, très familier auxquels s'ajoutent l'argot, le verlan. On dira au professeur : « *Enculé* » et l'on ne comprendra pas pourquoi il se fâche et punit. « *Je n'ai rien dit de mal sur lui, et il m'a mis un mot dans le carnet, c'est injuste !* »

En médiation, les élèves travaillent donc à la fois au niveau de la langue et de ses registres, de la relation et de la civilité. Les formateurs leur proposent de nommer leurs émotions, afin qu'ils puissent les identifier chez eux et chez les

³ « Cerveau droit, cerveau gauche », Lucien Israël, éd. Plon 1995 – « L'ambiguïté humaine », Maurice Auroux, éd. Buchet/Chastel 1983 – « Masculin-féminin ou la guerre impossible », éd. Buchet/Chastel 1993 - « Le cerveau intime », Marc Jeannerod, éd. Odile Jacob 2002 - « L'erreur de Descartes », Antonio R. Damasio, éd. Odile Jacob 1997 - « Spinoza avait raison : le cerveau des émotions », éd. Odile Jacob 2003 - « Le sentiment même de soi – corps, émotion, conscience » Antonio R. Damasio, éd. Odile Jacob 1999 et poche 2002, dont le titre original anglais est plus expressif de « The feeling of what happens – body and emotions in the making of consciousness »

autres. Nommer ses propres émotions, les reconnaître chez l'Autre, c'est commencer à accepter de l'écouter, à accepter la différence, l'altérité. C'est aussi « sortir de l'enfer » de se parler tout le temps, de se parler sans comprendre ce qu'on dit ou en criant pour se faire entendre. C'est pouvoir parler « normalement », avec des mots qui veulent dire quelque chose, des mots que l'autre « capte ».

Il est apparu très vite que les formateurs en médiation pouvaient avec profit rencontrer les professeurs afin de réfléchir ensemble à ces dimensions de l'apprentissage de la langue, complémentaires des enseignements, du français en particulier.

Rigoler ou se “traiter” ?

L'insulte, dit le dictionnaire, est une parole qui a pour objet d'offenser, qui blesse la dignité, l'honneur de quelqu'un. L'injure cherche à rabaisser, à humilier.

Au collège, les élèves aiment bien se “charrier” entre eux, rigoler ; ou « ...s'engueuler, c'est normal, on n'est pas toujours d'accord. Et aussi on aime bien parler comme ça, dire : il — ou elle — est naze, bâtard d'sa mère, bouffon, golmon, nique ceci ou cela. Ou bien — mais pas trop fort — pédé, ta mère ». « Être grossier, c'est rigolo, ça défoule. Mais c'est pas méchant ».

À quoi reconnaissez-vous que l'on reste dans l'amusement, la franche rigolade ou les limites acceptables ? La réponse est unanime : « *On se traite pas* ». « *Si on traite quelqu'un, ou que quelqu'un nous traite, là c'est grave, très grave* ».

En résumé rapide, on peut dire que l'insulte apparaît quand on “traite” l'autre ou qu'on est “traité”. Et le ton y est pour beaucoup. Ainsi que la volonté d'exclure, comme les gestes et le fait de prendre les autres à témoin, en une forme d'*acting out*. « *T'es SA* » (= t'es “sans ami”). Insulte très grave. Plus grave encore : « *T'es SAF* (= *sans ami fixe*) », par analogie avec l'exclu par excellence, le SDF⁴. Comme “*niquer les morts*”. *Faut faire attention. C'est vrai qu'on aime bien y aller fort. Mais on discute, c'est tout* ».

Les générations des parents et grands-parents de nos collégiens appellent cela des plaisanteries, des vanes, de l'humour et après tout, chaque époque a sa gouaille, ses goujats, ses malotrus, ses idiots. Rien de particulier, sauf qu'il nous semble que “ça dégénère souvent”, et que certains élèves ne savent plus s'exprimer *autrement*, avec leurs copains mais aussi avec les adultes. Le professeur dira à l'élève agressif : « *Tu ne peux pas me parler autrement ? Je ne suis pas ton copain, tu ne me parles pas comme ça* ». Sous-entendant qu'un choix est possible. C'est bien souvent une illusion. La preuve en est que c'est souvent un camarade qui ajoute : « *Attendez Madame, moi je vais vous dire ce qu'il dit* ». Pour certains élèves, l'éventail des registres de langue se referme sur un seul registre — mais peut-on appeler cela un “registre” ? — ou bien sur un registre composite qui s'élabore au fil des jours et qui n'est compréhensible que par les proches. Un peu comme quand les parents sont les seuls à comprendre le langage de leur enfant de deux ans et demi et qu'ils traduisent ses phrases pour l'entourage.

Les joutes verbales pour s'amuser peuvent à un certain moment faire basculer dans la lutte à mort, verbale ou physique. Mort symbolique aussi. “*Expression du refoulé*”, dont parlait Freud. Il n'est pas toujours facile de percevoir à quel

⁴ L'expression est reprise par les adeptes du “chat” ou du texto — « *J'ai pas d'amis ce soir* » — qui se sentent délaissés, l'espace d'un soir, par leurs correspondants habituels.

moment se fait la bascule. En tout cas, une forme de violence acharnée commence alors à se développer, puis éclate en un événement qui constitue l'un des cas répertoriés chaque semaine par l'administration — la violence verbale constitue, à elle seule, $\pm 70\%$ des violences dites "scolaires".

Réflexe conservatoire : fuir, se défendre, faire le mort...

Le verbe *insultare*, en latin, signifie *sauter sur, dans, contre* ; ou encore *frapper des pieds*. Cette étymologie nous donne à penser que le mot *insulte* — s'il avait bien conservé ce sens étymologique — attirerait davantage notre attention quant à l'état physique dans lequel l'élève qui se sent insulté, "traité", est plongé brusquement. C'est un être humain qui est aux prises avec un attaquant qui le *frappe des pieds* ; il se débat. On lui *saut dessus*, il reçoit le choc d'un assaut brutal. Il est peut-être déjà profondément blessé.

Quelqu'un "*lance une insulte*". Comme un projectile. Ou bien comme un crachat, qui salit, qui souille : ne dit-on pas "*essuyer une insulte*" ? On se sent blessé, sali, rejeté. Impossible de retourner vers les autres. On est « *troué... Grillé. Mort* », comme disent les élèves.

Rappelons les trois réactions possibles face au stress indiquées par Henri Laborit : la fuite, l'agression ou le repli sur soi. Si l'insulté répond par la fuite ou le repli sur soi, il n'y a pas d'événement spectaculaire notoire dans l'immédiat. Les choses peuvent en rester là. La fuite ou le repli sur soi peuvent aussi masquer des réactions violentes différées pour quelque temps qui exploseront quand même, parfois des années plus tard. (§ *Le temps et le mot justes* : une médiation entre deux jeunes filles de 5^{ème} qui gardaient un contentieux depuis le CM1).

L'expérience nous a montré que les effets douloureux de l'insulte pouvaient être transformés par un travail sur les émotions dans l'atelier de médiation. La blessure est soignée, ne s'infecte pas.

Rituel et escalade

Mais si l'insulté répond à l'agression par l'agression, alors un véritable duel s'ensuit car l'insulté devient insultant à partir du moment où il « répond ». Les rôles s'inversent et s'articulent ; la grande question étant ensuite de savoir "qui a commencé". L'énergie de l'insulte est-elle une réponse — venue du cerveau reptilien et que le néocortex saisirait en route — pour assurer la défense de l'attaqué face à l'attaquant ? Ferait-elle partie d'un code, d'une sorte de rituel comme autrefois on jetait le gant pour signifier la demande de duel, de confrontation ultime avec l'autre ?

Une insulte fait jaillir un cri de souffrance de celui qui la reçoit. Il veut s'en débarrasser. Mais comment ? Comme dans le *jeu du chat*, où l'on ne veut pas garder le chat, il faut le repasser à celui qui l'a envoyé. Chacun cherche spontanément à produire l'insulte qui le délivrera de l'attaquant. Renchérissement, gradation. En un échange qui n'est pas sans rappeler la stichomythie, ce dialogue de théâtre, surtout utilisé dans la tragédie, fait d'une succession de courtes répliques de même longueur, de telle façon que les interlocuteurs se répondent vers par vers. Ils semblent exposer ainsi à l'autre, à eux-mêmes, la rage et la souffrance qui les tiennent. La créativité langagière qui peut apparaître là est à noter et à étudier avec beaucoup de soin.

L'escalade verbale peut être très rapide. Chacun cherche les mots capables d'arrêter l'autre. Quête du « dernier mot » celui qui tue, qui consacre le vainqueur. Et si ce chassé-croisé bien particulier est interrompu — par exemple

par une intervention adulte extérieure — un rappel à l'ordre des surveillants, du professeur, et que l'on reste avec le *chat*, alors c'est un déchirement intérieur indicible. Rage. Haine. Solitude. Désespoir. Désir de vengeance qui met dans l'attente de la toute prochaine situation qui permettra de régler ses comptes : changement de salle, de discipline, de professeur, récréation, sortie, repas...

L'intervention d'un tiers dans une situation de conflit requiert une formation adéquate si l'on ne veut pas « envenimer » la situation.

Survivre

Au collègue, une confrontation physique violente peut avoir lieu immédiatement, en direct, quel que soit le lieu, l'heure : salle de classe, couloir, cour de récréation, cantine, toilettes. Rien n'existe que l'obligation vitale de survivre. Les combattants s'empoignent, sans attention pour les personnes présentes autour d'eux, élèves ou adultes. Ils sont aimantés l'un par l'autre. C'est une explosion de violence, qui a des effets très différents sur l'entourage selon les cas. Parfois cette explosion sidère, parfois elle terrorise. On pleure, on crie. Adultes y compris, qui expliquent ensuite qu'ils ne pourront plus enseigner, enseigner comme avant dans une telle classe. Certains élèves ont le sang-froid, la présence d'esprit d'appeler les adultes au secours ou interviennent (c'est le cas de nos élèves médiateurs). La violence en excite d'autres qui forment peu à peu un cercle autour des belligérants pour les voir mieux. « *On fait une foule* ». Les adultes repèrent vite dans la cour ces *formations circulaires* d'où jaillissent des cris, des hurlements, des rires d'excitation.

Si le combat est différé, ce peut être aussi car une certaine maîtrise sur soi de l'insulté a pu lui permettre de surseoir, ou de se dégager de l'impact de l'agresseur. Les adultes peuvent croire alors que l'incident est clos car le silence s'installe. Les bouches se sont tues. Mais les mimiques prennent le relais. Les visages parlent, se répondent. Ainsi que les gestes, plus ou moins discrets qui poursuivent l'échange sur un autre mode. Le langage non verbal doit être étudié aussi de près, car là encore se déploie une grande créativité.

Cette créativité peut être réutilisée dans le travail sur les émotions et la langue, proposé dans les ateliers de médiation.

Création, fixation, mutation : la langue, l'Autre, le Je

Nombre d'insultes, avant de devenir syntagmes figés⁵ ont été des créations. En se figeant, elles deviennent un « prêt à parler », à « charrier », à blesser, qui circule. Ainsi « *Nique ta mère grave* » commute, dans des registres différents avec « *tu me fais chier* », « *rien à foutre de toi* » ou « *je n'ai plus envie de te voir* ». Le figement joue un rôle important dans l'évolution linguistique comme dans les relations sociales : reconnaissance, appartenance à un même groupe...

Les actes de violence que sont les insultes — comme on parle des actes d'un colloque — servent-ils d'exutoire, de domaine spécifique d'expression pour les jeunes avides de dire à autrui ce qu'ils ont sur le cœur?

Insulter est braver l'autre. L'insolence, l'échange d'insultes nous engagent dans le combat des identités. Nous pourrions dire ici, avec Alain Finkielkraut, que

⁵ Le figement est un processus par lequel un syntagme dont les éléments sont libres devient un syntagme dont les éléments sont indissociables. Ce figement se caractérise par la perte du sens propre des éléments constituant le syntagme, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et à sens complet, indépendant de ses composantes. Ainsi *heur*, autrefois autonome, a presque perdu son utilisation comme *présage* ou *chance*, à cause de la juxtaposition avec bon ou mal.

.....

l'Autre — celui qui m'insulte — est « le sujet de l'action, puisque c'est lui qui prend l'initiative, qui entre sans frapper dans la citadelle de mon intériorité, et qui m'assigne ou qui m'accuse. Et ce « je » lui-même qui répond à l'appel, qui est-il, sinon littéralement un qui pro quo... ». L'Autre oblige le « Je » à s'interroger sur sa propre identité. Celui qui profère l'insulte apparaît comme ayant une connaissance de l'autre, un savoir sur l'autre, puisqu'il a la puissance de dire qui il est. Il est dans l'affirmation, la certitude. L'insulte se détache, comme un éclat lumineux, sur le fond sombre de l'incertitude identitaire.

« Le sensible — maternité, vulnérabilité, appréhension — écrit Emmanuel Lévinas noue le nœud de l'incarnation dans une intrigue plus large que l'aperception⁶ de soi ; intrigue où je suis noué aux autres avant d'être noué à mon corps.

Et plus loin : « La subjectivité est en naissance permanente. Dans une certaine mesure c'est toujours l'autre qui me fait naître, fait naître mon corps, qu'il s'agisse de la toute première naissance (biologique) — que nous devons tous à cette femme qui est notre mère — ou des naissances ultérieures, dans le sens du "devenir" à travers des caresses, des amours, mais aussi des coups et des blessures se succédant tout au long d'une vie, ce processus de naissance permanente ne s'arrêtant qu'avec la mort ».

Juger ou refléter ?

« En atelier de médiation, on ne me juge pas sur ma façon de parler, ça me donne confiance et donc j'écoute mieux. Après je peux utiliser les mots que j'ai appris et parler ou écrire en faisant attention »

Parole et jugement

Lors de la tenue d'une médiation, il est demandé aux médiateurs de ne pas émettre de jugement. Le non-jugement est l'un des thèmes qui a le plus passionné les élèves, très sensibles à la moquerie, au jugement. Les adolescents redoutent les mots, les phrases qui les blessent, les épinglent parfois pour toute l'année, voire toute leur scolarité, les piègent dans une image ou un personnage. Ce sont « des mots qui grillent, qui tuent ». Qui tuent aussi la confiance en soi et dans les autres.

Les élèves posent et se posent beaucoup de questions. Ils se demandent si on peut dire quelque chose sur quelqu'un sans le juger, et quoi ; si on peut parler sans être jugé soi-même sur ce qu'on dit ou sur la manière dont on le dit. Ce qu'on peut faire si on se rend compte que l'autre, en fait, ne nous écoute pas mais qu'on veut qu'il nous écoute. Si je peux laisser dire quelque chose sur moi sans que ça devienne une vérité. Si, quand je suis énervé d'entendre quelque chose, il ne vaut pas mieux me taire plutôt que de frapper. Et comment supporter quelqu'un qui dit "n'importe quoi". « *Oui mais faudrait pouvoir s'empêcher de parler, ou d'écouter et même alors de penser* » - « *En classe je préfère écrire plutôt que parler, c'est plus cool...* »

Ce questionnement est à la fois philosophique et littéraire, émotionnel et rationnel, éthique et civique, et touche à des aspects fondamentaux de l'apprentissage, de l'éducation et de la vie.

Les formateurs proposent, tout au long de l'année, des exercices et des mises en situation qui vont permettre aux enfants d'être médiateur, médiant ou

⁶ Conscience ou connaissance réflexive de ce que l'on est en train de percevoir

observateur et d'expérimenter par eux-mêmes le fait de ne pas juger ou de ne pas être jugé. C'est inhabituel pour eux, car d'une manière générale, le jugement est très souvent sollicité à l'école. Une grande partie de la pédagogie repose en effet sur l'appel au jugement et la formation au jugement : « *Que pensez-vous de...? Analysez, expliquez...* » Les jeunes découvrent avec étonnement ce qu'est une parole, un échange, un texte, où le jugement est le plus infime possible, voire absent. Comme si on parvenait à dire les choses comme elles sont et pas comme on les voit nous. Il s'agit simplement d'écouter. Écouter l'autre. Écouter soi-même. En médiation, avec le miroir ou la synthèse, il est demandé de restituer ce qu'on a entendu, sans modification, sans interprétation, sans parti pris, sans y mettre son grain de sel. Certains élèves disent qu'écouter « *ne demande pas un effort énorme* », et d'autres, au contraire, que « *c'est fatigant, on a peur, on a envie de bouger, on a envie de dire notre expérience à nous, pas d'écouter celle de l'autre.* »

Au fil des séances, les adultes ont remarqué que les élèves, en particulier ceux qui ont suivi l'atelier l'année précédente prennent conscience de ce que c'est qu'être attentif, et perçoivent « *comment et à partir de quoi ils écoutent* ». L'expérience du non jugement a amené certains enfants à comprendre ce qu'est un juge, une règle, un règlement intérieur. Et aussi à accepter de lire une œuvre littéraire avant de la juger. Un lien se fait avec l'honnêteté.

« *J'ai appris à parler ou écrire en faisant attention* ». Ce terme d'attention revient souvent parmi les difficultés des élèves signalées par les enseignants. Ce mot semble résumer de nombreux comportements ou attitudes gênants ; il est récurrent dans les appréciations portées par les professeurs dans les carnets trimestriels : *manque d'attention tant à l'oral qu'à l'écrit*.

Le miroir réfléchit

Pendant une médiation, — ou pendant les formations à la médiation où l'esprit est le même — les médiateurs utilisent un mot, des mots ou une phrase pour “renvoyer” à l'un ou l'autre des médians⁷, à la façon d'un miroir, ce qu'ils ont perçu ou cru percevoir chez lui. « *Je vous sens impatient* ». Est reflétée ainsi l'émotion sous-jacente. Par exemple ici, l'impatience. Les médians ont alors la possibilité de se voir dans ce miroir et d'exprimer leur propre sensibilité.

Mais de quoi est fait ce miroir ? Il est fait d'un mot, de certains mots qui jouent une fonction précise dans la langue et dans la communication. Nous choisirons ici d'étudier plus particulièrement une structure que les médiateurs utilisent très souvent : « *Je vous sens...* » suivie d'un adjectif qualificatif. On dit qu'ils “font un miroir” : « *Je vous sens déçu* », « *Je vous sens heureux* », « *Je vous sens vulnérable* », « *Je vous sens seul* ». Les mots “*déçu, heureux, vulnérable, seul*” appartiennent à une classe de mots que les élèves connaissent bien : les adjectifs qualificatifs, auxquels se rattachent d'autres mots comme les participes passés lorsqu'ils sont employés comme des adjectifs qualificatifs. À partir du moment où les élèves ont perçu la jonction entre le sentiment et la personne, ils ont eu envie d'apprendre à “faire un miroir”.

Le préfixe du mot “adjectif” — en latin, *ad* qui signifie “vers” — marque une direction d'approche ou de mise en contact. Le dictionnaire nous dit aussi qu’“adjection” est un terme de didactique qui signifie la jonction d'une chose à une autre. En médiation, cette “chose”, l'adjectif qualificatif, qualifie une émotion, un sentiment perçu par le médiateur qui va les proposer aux médians.

⁷ Les “médians” sont les protagonistes du conflit lors de la rencontre de médiation, ; au moins deux, parfois tout un groupe, voire une classe entière.

L'on pourrait dire, grâce à l'étymologie, que c'est "vers" les médians que le médiateur lance (du latin *adjectus*, part. de *adjicio* lancer) grâce à l'adjectif qualificatif, une qualité.

Qu'est-ce que cette qualité ? « La *qualitas*, nous dit Roland Barthes, c'est ce qui descend sur "les choses" (dans leur indistinction) et s'imprime comme une force de distinction, de spécification, de nomination : c'est ce qui fonde la chose par son nom. » Le médiant va se saisir de l'adjectif qualificatif et le descendre sur soi, l'imprimer car il cherche à se spécifier. Le mot proposé fait écho en lui. Le mot résonne. « Je vous sens impatient ». Le miroir du médiateur se polit. « Anxieux ? » - « Tirailé ? ». Le médiant écoute l'adjectif, que ce soit dans le silence ou dans le bruit des protestations de l'autre médiant. Il fait un choix, il opère une distinction : s'il se reconnaît dans le mot, il l'accepte et se l'approprie. S'il ne se reconnaît pas dans le miroir du mot proposé, il l'ignore, ou le repousse pour chercher un autre mot. Le médiant ressent la nécessité de n'accepter que des mots qui lui conviennent, comme si une nouvelle fois il risquait d'être "sous-qualifié" ou qualifié à tort. Il cherche à fonder son identité.

Suivons Roland Barthes⁸ plus avant dans son constat de l'ambivalence du statut de l'adjectif qualificatif :

« L'adjectif est une épithète, un super-qualifiant qui colle à un nom, à un être : il est posé sur, ajouté à ; il scelle l'être comme une image figée, il l'enferme dans une sorte de mort. À ce titre, c'est un contre-Neutre puissant, l'Anti-Neutre même, comme s'il y avait une antipathie de droit entre le Neutre et l'adjectif. »

Lorsque les médians arrivent en médiation, ils sont figés dans des mots, des situations, des problèmes et une vision des choses qui les écrasent. Ils sont "enfermés dans une sorte de mort". La confrontation qu'offre la médiation est une occasion pour eux de se libérer, de se "désceller", de redevenir mobiles. Les miroirs des médiateurs permettent aux médians de se voir, de savoir (s'avoir). "Mirer", nous dit le dictionnaire d'ancien français, signifie *regarder, reconnaître, réfléchir, fixer sa pensée, prendre soin de sa personne*.

En médiation, les jeux de miroirs font souvent apparaître un visage, un "je" auquel les médians ne s'attendaient pas. La Dame des Tapisseries du musée de Cluny tient dans sa main levée devant elle un miroir. Il reflète un visage : celui de la Licorne.

Le temps et le mot justes

« En médiation, on me laisse le temps de parler et l'on m'écoute jusqu'au bout, ça m'aide à réfléchir »

Le temps

Ce que les médiateurs garantissent en premier lieu au médiant, c'est un espace privilégié où il pourra exprimer tout ce qu'il a sur le cœur en présence de la personne avec qui il a le problème qui l'a amené à demander la tenue d'une médiation. Pendant la médiation, la raison d'être des médiateurs est d'offrir une alternance de "miroirs" et de questionnement, tout en étant très attentifs au silence qui permet aux médians de ressentir l'effet produit en eux par les mots proposés. Le rythme général de la médiation émane donc du rythme propre à

⁸ Roland Barthes. « Comment vivre ensemble » Cours et séminaires au Collège de France 1976-77
Seuil Imec

.....

chacun des médiateurs. On peut parler ici d'idiorythmie (du grec, *idios* : propre, particulier).

L'espace garanti aux médiateurs n'est pas celui de la vie quotidienne habituelle, où le "temps de réfléchir" (!) est bousculé par l'urgence des occupations, des tâches.

Les médiateurs n'interrompent pas les médiateurs, à qui ils ont donné dès le départ l'assurance de disposer de tout le temps qu'ils souhaitent. Les médiateurs et les médiateurs savent à quelle heure la médiation commence mais pas à quelle heure elle finira. Les esprits des uns et des autres ne doivent pas être alourdis, contraints par des impératifs d'emploi du temps qui interrompraient le processus de médiation : les horaires de début sont donc fixés avec une grande attention. La durée moyenne des médiations se situe entre deux et trois heures, mais elles peuvent parfois durer plus longtemps. En milieu scolaire, la tenue des médiations suppose une organisation d'intendance pour répondre aux besoins des enfants : tartines, boissons, accès aux toilettes... Il n'y a pas de pause, d'interruption. Tout le temps de la médiation, les médiateurs sont totalement disponibles pour les médiateurs. D'une manière générale, une médiation entre les mêmes médiateurs n'a lieu qu'une seule fois.

Deux élèves de 5^{ème} se battaient, en classe, dans la cour, dans la rue. Punitons, sanctions interrompaient momentanément les agressions réciproques qui, dans un bref délai, reprenaient de plus belle. La principale adjointe proposa une médiation qui fut acceptée par les deux jeunes filles et leurs parents. Dans le même temps, la police prévint le collège de bagarres imminentes dans le quartier puisque plusieurs jeunes et leurs familles avaient pris parti pour l'une ou l'autre des jeunes filles. Conflit personnel qui commençait à dégénérer dans la cité en conflit ethnique. La médiation permit aux deux filles de clarifier la situation en identifiant les véritables origines de leur conflit qui "remontaient" à la classe de CM1. À l'issue de la médiation, elles décidèrent de rentrer ensemble, à la surprise de leurs parents qui ne pensaient pas que "les choses se régleraient aussi vite". Aucune récidive ne s'est produite par la suite. Elles sont de nouvelles amies.

La recherche tâtonnante du mot juste

L'adjectif qualificatif des médiateurs fait écho : « *Je vous sens déçu* ».. Et l'écho permet au médiateur de "conscientiser" son ressenti, de l'élaborer. Les adjectifs qualificatifs vont déclencher en lui la quête de sens, la quête d'autres mots plus en adéquation encore avec ce qu'il ressent, puis ce qu'il pense. « *Non, je ne suis pas déçu mais en colère !* » - « *Trompé ? Oui vraiment, et même trahi, grave ! Et même plus fort, je ne sais pas comment on dit, mais c'est bien plus !* »

Les médiateurs proposent les mots demandés par le médiateur, ces mots plus forts, plus profonds, plus intenses, car ces mots existent et le médiateur en a besoin :

- Trahi ?
- Non ...
- Déconsidéré ?
- *Oui, mais aussi j'ai envie de me cacher, j'ai honte, je sais pas comment dire ?*
- Humilié ?
- *Oui c'est ça, humilié !*

Humilié, qu'est-ce que ça veut dire exactement ? Humilier, c'est atteindre quelqu'un dans son amour-propre, sa fierté, sa dignité, en révélant ou en faisant apparaître une chose réelle ou supposée, qui est de nature à le déprécier dans l'esprit d'autrui ou à ses propres yeux (Dictionnaire encyclopédique Larousse). D'autres verbes sont proches de ce sens : offenser, mortifier, outrager, que les médiateurs ou les formateurs proposeront sans doute.

La formation des médiateurs, et tout particulièrement de ceux qui interviennent en milieu scolaire, comporte nécessairement une sensibilisation à la langue et à sa pratique. Ainsi, les élèves du collège avaient-ils pris l'initiative de se constituer un "dictionnaire des sentiments". Au fur et à mesure des séances, ils écrivaient les mots qu'ils avaient saisis, des trésors qui disent leurs émotions, leurs sentiments, leurs larmes et leurs espoirs. Il n'était pas rare que l'on consultât aussi les dictionnaires de la bibliothèque pendant les ateliers de formation : ils firent bientôt partie intégrante du matériel de base de la médiation.

De l'injure à la rhétorique

Les élèves en formation à la médiation ont aussi, à travers leur ressenti, et la formulation de ce ressenti, rencontré in vivo les « figures de rhétorique, les figures de style » dont il est question dans leurs livres de français. Par exemple, l'euphémisme qui est l'atténuation dans l'expression de certaines idées ou de certains faits dont la crudité aurait quelque chose de brutal ou de déplaisant. L'euphémisme, comme figure de rhétorique, peut utiliser divers procédés, comme la périphrase, la litote, l'allusion et même aller, comme dans l'antiphrase, jusqu'à employer un mot ou une locution dans un sens contraire à sa signification réelle.

On peut donc choisir des mots moins forts, ou au contraire, beaucoup plus forts en les poussant vers l'excès, en utilisant l'hyperbole. Ou encore la fulgurance, l'ellipse. On peut prendre conscience que les mots que l'on utilise — ou la manière de les utiliser — peuvent être blessants, injurieux, ou bienveillants, amicaux. « *Ce n'est pas simple de parler comme on veut, comme on voudrait* ». C'est un travail pour lequel il faut prendre le temps.

Connaissance du lexique, élaboration de la langue et de la relation

« En atelier de médiation, j'ai bien le temps de trouver les mots qui expriment vraiment ce que je veux dire et pas "à peu près" ; je ne m'énerve pas. »

La recherche d'un mot juste s'enroule autour de la sensation ; le travail de médiateur touche à cette quête vitale de la nomination des choses.

On observe que lorsqu'un mot est ressenti comme adéquat à son émotion, à sa visée intellectuelle, le médiant va le reprendre à son compte, même si ce n'est pas immédiatement. Tout se passe comme si le contenu de l'émotion, du sentiment, cherchait un contenant. Le jeune élève par exemple va s'approprier ce mot pour parler de soi et de sa relation à l'autre. Il appelle cela « *parler vrai* ». Les jeunes collégiens ont soif d'apprendre. La plupart du temps, ils n'osent pas dire qu'ils ne savent pas, et aujourd'hui on pourrait même dire qu'ils n'osent pas manifester en classe ce qu'ils savent. L'espace dans lequel ils vivent est un espace dangereux car ils sont jugés, « *grillés* », ils ont « *la honte* »,

ils se sentent « *buffon* » pour les uns ou les autres. C'est souvent sur le mode de la moquerie, de la dérision, de l'agressivité que s'élabore la relation.

Émergences

« **Je me sens plus libre quand je sais dire ce que je ressens, ce que je pense.** »

La synthèse

À plusieurs reprises au cours de la médiation, le processus en cours nécessite que l'un des médiateurs fasse une *synthèse* de ce qui a été dit, de ce qui a été vécu jusque-là. À l'instar du « *je sens que...* », la synthèse est un miroir. Elle en diffère cependant dans la forme, car il ne s'agit pas de trois mots mais d'une suite de phrases dont la longueur est variable, une sorte de résumé qui saurait garder tout l'esprit des situations plus que la lettre mais sans négliger cette dernière. En effet, on pourrait dire que les médiateurs parlent la langue qui est celle des médians et en même temps, une langue tierce, celle du tiers.

La synthèse n'est pas une simple redite, un plagiat des paroles des médians. Quoique les médiateurs utilisent souvent les mots-clé des médians, ils sont attentifs à laisser émerger avec subtilité des mots qui expriment les besoins, les valeurs, les mondes dans lesquels les médians peuvent se reconnaître. La synthèse est faite tant à partir des spécificités de chacun des médians, et donc de leurs oppositions irréductibles, qu'à partir des éléments qui désignent des rapprochements, des points communs aux deux parties. Lorsque l'un des médiateurs propose de « *faire le point* », « *de dire où nous en sommes maintenant* », « *de dire ce qu'il a entendu chez l'un...* » et « *chez l'autre* » des médians, ou « *chez les deux* », il s'apprête à faire une synthèse. Il semble suspendre un instant le cours des choses. En fait, la synthèse s'inscrit dans le flux de la médiation. Même si elle peut sembler artificielle, elle ne l'est pas si elle vient à un moment où elle seule peut faciliter l'expression. On pourrait la comparer à une écluse construite sur le fleuve pour permettre aux péniches remontantes de passer à un niveau autre. C'est un moment de détente pour les médians car ils peuvent se reposer sur les médiateurs pour mieux poursuivre leur voyage. À l'écoute d'une synthèse, les médians ressentent souvent un soulagement, une libération, une reconnaissance. Leurs visages s'éclairent, leurs corps se relâchent. Pourquoi ? Peut-être parce qu'ils vérifient que c'est bien à partir des éléments qu'ils ont eux-mêmes apportés que le médiateur construit devant eux ce court récit ; ils reconnaissent ce qui leur est propre, ils se reconnaissent. « *C'est exactement ça* ». Il y a une jouissance à se reconnaître comme on pourrait le faire sur une photographie ou dans un film. « *C'est moi* », « *c'est bien comme ça que ça a été* », « *C'est tout à fait ça* » sont des mots d'approbation certes, mais aussi un cri de l'être qui se sent exister.

La synthèse semble jaillir comme autrefois le poème de l'aède ou du barde dans le déroulement de la fête. Pour les médians, elle est un rassemblement significatif de toutes leurs paroles ou échanges exprimés jusque-là. La synthèse permet aux médians qui l'entendent d'être reconnus et donc rassurés⁹. Rassurés tout d'abord, voire réconfortés, car jusque-là, ils ont tellement souvent « *parlé dans le vide, pour rien, à dire cent fois la même chose, sachant que ça ne servira à rien* »... Ou bien, ils ne disent plus rien depuis longtemps, « *on ne se comprendra jamais, de toute façon, autant laisser courir* » ; « *c'est sans fin, sans issue* », « *je parle à un mur* ». Les synthèses sont une occasion pour eux de

⁹ « Parcours de la reconnaissance, trois études », Paul Ricœur, éd. Stock 2004

ressentir concrètement l'écoute, de faire l'expérience que l'écoute existe encore alors que souvent ils n'y croyaient plus. Ils ont en quelque sorte la preuve que ce qu'ils disent est entendu puisque tout leur est redonné, dans l'expérience d'une altérité concrète : « *Oui, on peut dire ça comme ça* ». La formulation de la synthèse permet aux médiateurs d'entrer davantage en contact avec eux-mêmes. Ils entendent des mots dans lesquels ils se reconnaissent, cela les autorise à poursuivre en confiance : « *En fait, je réalise maintenant ce qui s'est passé...* » - « *Je n'avais pas saisi que c'était effectivement une autre raison, je sens que c'est juste, mais qu'il y a aussi autre chose* ». On pourrait presque dire qu'une synthèse est ce que les médiateurs auraient dit d'eux-mêmes s'ils avaient pu le faire, si, par exemple, les émotions ne les en avaient pas empêchés, s'ils avaient pu prendre un peu de distance pour se regarder.

La synthèse permet aux médiateurs de reparcourir le chemin qu'ils viennent de tracer, de s'approprier et d'intégrer ce qui a eu lieu jusque-là, et d'envisager des déplacements dans leur façon de voir les choses.

La synthèse, le miroir peuvent aussi être décalés par rapport à ce que ressentent les médiateurs. S'ils ne sont pas en accord avec la synthèse — ou avec un miroir qui leur est fait, les médiateurs le manifestent de différentes façons : par la parole, par l'attitude, par les expressions du visage, des mains, par le rythme de leur respiration... Les médiateurs peuvent intervenir d'une façon très marquée : « *Absolument pas, vous n'avez pas compris* », « *c'est exactement le contraire* » et poursuivre tout en rebondissant sur ce qui a été dit ; ou par des paroles qui se posent en s'opposant, par exemple « *Tout à l'heure, j'ai dit que...* » ou bien encore en se taisant pour mieux écouter ce qui se passe en eux.

18

Le sens

Vers la fin, ils sentent qu'il y a un certain sens à toute cette histoire qui n'avait plus ni queue ni tête. Jean Greisch, dans une analyse de l'œuvre de W. Schapp, ajoute à la notion d'enchevêtrement, celle de l'empêchement, qui, selon lui, doit être tenue pour l'expérience *princeps* en matière d'identité, narrative ou autre. En médiation, on appelle cela "tourner en rond".

Apparaissent alors les valeurs qui sont les leurs. Les médiateurs accèdent à une vision de soi qui permet des variations imaginatives donnant à voir des transformations de leur "personnage", et à leur capacité à se tenir comptables, responsables de leurs pensées, de leurs actes. Selon MacIntyre, l'idée d'un rassemblement de la vie en forme de récit est seule susceptible de donner un point d'appui à la visée de la vie que l'on considère comme "bonne".

Les élèves médiateurs ont été formés — en deuxième année surtout — à faire des synthèses. C'est un apprentissage qu'ils ont pu faire régulièrement dans les ateliers. Peut-être est-ce, parmi tous les savoir-faire qu'ils ont acquis en médiation, celui qui les a le plus aidés à sentir, à comprendre comment ils peuvent se concentrer et quels bénéfices ils peuvent en recueillir dans leur vie de tous les jours.

Ce savoir-faire est directement utilisable en classe, quelle que soit la discipline : pour apprendre une leçon, faire des révisions, comprendre la consigne d'un exercice, travailler en groupe... Certains élèves se sont révélés tout à fait doués pour l'écoute particulière du médiateur, qu'on appelle l'empathie. Ils ont su créer dans leur classe une atmosphère très agréable.

L'institution de la langue

« Après l'atelier de médiation, je pense souvent à ce qu'on a trouvé ; je me sens capable d'écrire comme un écrivain. »

Mise en place de la structure de la langue

À partir du moment où l'on invite un enfant dans sa propre histoire, dans ce qui le concerne, l'occupe, le préoccupe, il rencontre bientôt la langue en tant qu'institution. Elle prend forme, sens ; elle se structure en lui, s'institue.

Faire l'expérience d'écrire quand ils s'en sentent capables, remis en capacité par le travail de médiation : le rêve des élèves médiateurs.

De l'oral à l'écrit

À la fin d'un atelier de médiation, des enfants ont demandé à rester dans la classe « pour écrire ». Cette idée de mise en place d'un atelier d'écriture qui suive celui de médiation a été concrétisée par l'un des formateurs, Gilles Boulay¹⁰.

L'école n'est-elle pas le lieu par excellence où peut se déployer le besoin vital d'écrire des enfants ? Ce prolongement naturel à la médiation pourrait être assuré par des professeurs de français, qui se seraient formés auparavant à la médiation.

Il paraît souhaitable d'inclure non seulement des ateliers d'écriture dans les formations à la médiation des collégiens, mais aussi des ateliers d'expression artistique (théâtre, clown, dessin, peinture, argile, danse), comme l'expérience en a été menée dans les Balkans par l'Association Européenne des Jeunes Médiateurs à l'occasion des programmes d'éducation à la paix par la formation à la médiation soutenus par le Conseil de l'Europe¹¹.

Ateliers d'écriture

Diane Nallet a été formée aux ateliers d'écriture par Claire Cramer¹², elle-même formée par Elisabeth Bing. Nous nous appuyons ici sur leur travail. Nous en donnons un rapide aperçu tout en mettant en valeur l'articulation de ce travail avec celui de la médiation.

Le plaisir d'écrire

Dans un premier temps, les ateliers proposent aux jeunes de retrouver le plaisir d'écrire, d'envisager l'écriture comme un trajet effectué au plus près de leurs propres mots. Pas de jugement, mais une écoute qui permet à chacun de reconnaître ses territoires d'élection, de préciser ses interrogations et de s'engager dans le travail du texte.

¹⁰ Gilles Boulay est aujourd'hui médiateur-coach et formateur en entreprise. Ses talents et son expérience d'animateur pédagogique, de peintre, de conteur et de clown ont été précieux pour mettre au point un programme raisonné de formation des enfants, dont il a aussi défini la progression. – contact : gilboulay@wanadoo.fr

¹¹ Contact : *Mediators Without Borders* en France : mediation@mailclub.net

¹² Claire Cramer, formée par Elisabeth Bing, a animé des ateliers d'écriture pendant vingt ans auprès d'enseignants de l'Éducation Nationale dans le cadre des CRDP de Paris et de Créteil, ainsi qu'auprès d'instituteurs des Écoles Normales, auprès de jeunes en stages d'insertion, auprès de jeunes incarcérés. – Contact : cramer.claire@noos.fr

Effet de rassemblement et appel à la mémoire

Ce travail d'écriture produit en soi un effet de rassemblement, et suscite le désir d'élaborer un texte dans le plaisir du moi retrouvé. La médiation propose des jeux de rôles, des mises en situation qui offrent la possibilité de laisser sortir la personne du personnage et qui donnent envie de laisser des traces écrites de l'authenticité retrouvée.

Une fois écrits, les textes sont lus à voix haute par chacun des participants. C'est un moment de partage d'un événement marquant de la vie, une parole perdue remontée de la mémoire, qui facilite la remise en confiance du jeune face à son écriture. Les textes lus et adressés au groupe offrent un moment d'altérité.

Les cris écrits

On peut établir une articulation intéressante entre le travail effectué dans les ateliers de médiation et dans les ateliers d'écriture. Une voie d'accès réciproque s'ouvre : les matériaux de l'écrit nourrissent les situations de médiation et le travail de médiation déclenche "le parler vrai" et le désir d'écrire.

La transmission de la langue ne doit pas se déconnecter de l'affect des jeunes, de leur vécu, de leurs conflits. Si l'on accepte de passer par ce qui, chez eux, est tu, étouffé, innommé, "quelque chose de la langue se mettra en place en eux", par le désir d'écrire et la nécessité vitale de nommer. C'est comme si la structure de la langue pouvait enfin "prendre" dans un corps et un esprit jusque-là réfractaires.

C'est la "nécessité de nommer", semée en médiation qui fait que les jeunes ont le désir d'élaborer, de construire de la langue. En outre, une fois qu'ils sont parvenus à nommer leurs propres émotions, ils sont perméables à celles d'un personnage de roman. Alors que s'ils sont murés dans la non expression, qu'on ne les aide pas à nommer, ils pensent que tout cela — écrire, raconter, lire — ne les concerne pas. Et la langue, la structure de la langue "n'entre" pas en eux. Si on tente de la leur donner toute faite, par des cours de français, par exemple, ils ne s'en servent pas.

Nous pouvons comparer cette réaction au travail d'un monologue intérieur par un comédien. Le monologue intérieur est tout ce qui se pense dans la tête, marqué par la syncope, le coq-à-l'âne. C'est du lieu de sa langue intérieure, s'il a traversé ses propres émotions, que le comédien va interpréter son texte.

Langue et médiation intérieure

« Tout ce qu'on fait en médiation, c'est pour la vie de tous les jours, au collègue ou à la maison »

Les jeunes ont besoin de la langue et ils vont donc la chercher. Évoquons le soulagement vécu en médiation quand ils ont enfin les mots. Ils sont heureux car ils ont satisfait un besoin vital. « *Ce mot-là, ça me sert. Pour exister, pour être dans le regard de l'autre* ». Beaucoup de jeunes ont besoin de cette aide ; sinon ils prennent les stéréotypes, les expressions toutes faites, syntagmes figés pratiques car ne nécessitant pas d'élaboration.

Le langage est médiateur. Si l'on a appris en mimétisant les mots des autres, il est important aussi de construire sa langue. Écoutons quelques extraits d'un texte d'Élisabeth Bing :

« Car chaque atelier est un lieu singulier qui réunit un nombre déterminé de personnes dans des conditions singulières, animé et régulé par une personne singulière. Le risque de tout bavardage technique est de donner à penser que les choses peuvent se transmettre en dehors de la poésie elle aussi singulière du groupe humain que constitue un atelier, car toutes les plus savantes techniques et ruses, et vous avez vu que nous en jouons, ne peuvent remplacer cette force vivante qui réside dans l'invention que permettent l'échange et la relation. Autrement dit, pour qu'une parole soit dite, il faut un contexte, et le sens d'un énoncé dépend des conditions de son énonciation. /.../ Et la parole tâtonnante qui se risque lors des séances de travail du texte, les questions et débats qu'il suscite, par le rebond même des idées d'une sensibilité à l'autre et d'une intelligence à l'autre, libère précisément l'intelligence... C'est aussi le lieu possible de la parole vraie, et la souveraineté de cette parole dont on ne peut d'aucune manière rendre compte est essentielle ».

Développement durable ?

Il est évident que l'on ne peut pas parler d'acquis définitifs pour tous les élèves médiateurs. Pour tous cependant, une transformation positive a eu lieu ou est en cours. Il sera intéressant de continuer à l'observer.

L'école est mandatée par la démocratie pour aider les enfants à grandir. Une pratique régulière de la médiation, inscrite dans les emplois du temps de l'élève au même titre que les autres cours, est une nécessité si l'on veut asseoir les bases d'un tel travail et en recueillir tous les bénéfices.

Annexe : Présentation du programme de médiation et de formation à la médiation pour adultes et enfants, en collèges de ZEP (1997-2003)

Contexte historique et partenarial

À l'été 1997, à la sortie du concours de personnel de direction, Diane Nallet fut nommée principale adjointe au collège Édouard Vaillant de Gennevilliers (92), établissement sensible de 4^{ème} catégorie, situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP), choisi comme tête de réseau d'éducation prioritaire (REP), et classé « site violence » par le Ministère de l'Éducation Nationale. Elle y avait été professeur de Lettres de 1977 à 1995.

À l'occasion de sa nomination, elle fit part à l'Inspecteur d'Académie de son activité de médiatrice pénale bénévole et de ce que la médiation pourrait apporter aux élèves et à l'établissement.

Le développement de la violence à l'école était alors une préoccupation pour l'Éducation Nationale. La Préfecture de la Région Île-de-France partageait cette préoccupation et des actions de médiation avaient déjà été mises en place à titre de prévention et de traitement de la délinquance dans la ville ou à l'école¹³.

Dans le même temps, l'UNESCO sollicitait le CMFM, pour participer à son programme pilote « Éducation à une culture de paix et de non violence dans les établissements scolaires », proposé à cinq établissements scolaires dans le monde (Angola, Afrique du Sud, Mozambique, USA et France)

C'est ainsi qu'un projet de partenariat s'élabora entre l'Éducation Nationale, la Préfecture de Région, l'Unesco et le CMFM. Madame Nallet en était responsable pour la France.

Les moyens financiers furent alloués sous forme de subventions par la Préfecture de Région, la Préfecture des Hauts-de-Seine, l'Inspection académique. Destinées principalement aux formations à la médiation, ces subventions s'inscrivaient, pour les deux premiers partenaires cités, dans le cadre de la Politique de la Ville.

Un premier établissement scolaire en France

Ce projet pilote d'éducation à la paix par la médiation était, à l'origine, une simple proposition à la communauté éducative du collège Édouard Vaillant de Gennevilliers. Elle seule pouvait décider si un programme de médiation et de formation à la médiation était utile aux élèves.

Quelques semaines furent nécessaires pour mener une réflexion approfondie au sein du collège. Plusieurs réunions se tinrent, auxquelles furent conviés des formateurs et des médiateurs, afin d'expliquer la pratique de la médiation et répondre aux questions. En effet, le concept de médiation étant nouveau pour la plupart des membres de la communauté éducative, il était nécessaire de prendre le temps de réfléchir tout particulièrement aux objectifs et aux structures organisationnelles que prendrait ce programme.

¹³ Programme conduit par le CMFM dans deux collèges de Villeneuve-la-Garenne de 1994 à 1996 d'une part, et lancement des "Médiateurs éducatifs" du Conseil Général des Hauts de Seine d'autre part, à titre expérimental en 1994 (notamment dans ces collèges de Villeneuve-la-Garenne) puis généralisé ensuite aux établissements volontaires.

En tête du projet d'établissement du collège Édouard Vaillant figuraient en 1997 deux objectifs ou axes de travail, choisis sur la liste proposée par le Recteur et considérés comme essentiels à la réussite des élèves :

- « La maîtrise de la langue »
- « L'éducation à la citoyenneté »

C'est dans le cadre du second objectif que le collège inscrit la médiation, sans percevoir alors les liens qu'elle avait avec le premier.

- Le troisième objectif du projet d'établissement concernait « le développement des talents et des activités artistiques » et l'on s'apercevra qu'il n'est pas sans rapport avec la médiation, qui dynamise si fortement la créativité que l'expression artistique a été très rapidement suggérée par les élèves eux-mêmes comme une suite nécessaire aux ateliers de formation à la médiation.

Le Conseil d'administration, au sein duquel sont représentés direction, professeurs, parents d'élèves, délégués d'élèves, CPE, ATOSS, Municipalité, Conseil Général, examina le programme de culture de paix à l'école par la médiation et le vota.

La nouvelle Principale, Madame Annick Roussel, membre de la cellule rectorale de réflexion sur la violence à l'école et très expérimentée dans la direction de collèges "difficiles", s'engagea fortement dans ce programme innovant. Diane Nallet, principale adjointe, en serait la responsable et coordonnatrice.

Cadre de référence et objectifs

Dans le cadre du projet d'établissement, la médiation fut proposée comme outil d'approche et de régulation des conflits entre les membres de la communauté éducative et / ou élèves, et comme possibilité d'appréhender la violence, les comportements irrespectueux ou "incivils". Ce programme de culture de la paix incite fortement à une réflexion sur le « Vivre ensemble ».

Médiations

Sur demande, des médiations sont mises en place pour les enfants et / ou les adultes. Elles permettent aux victimes et aux auteurs d'incivilités ou aux protagonistes de différends, de se rencontrer.

Formation à la pratique de la Médiation

Adultes

Cinq stages annuels de deux jours sont organisés la première année (reconduits ensuite d'année en année) pour les adultes volontaires du collège, auxquels se joignent des adultes des associations locales, des partenaires institutionnels (PJJ, AS), des autres établissements du REP. Il s'agit de pouvoir accompagner efficacement les enfants quand leurs ateliers de médiation débiteront. Et l'éducation à la civilité peut s'inscrire dans une perspective de formation permanente pour tous.

Enfants

La deuxième année, des élèves volontaires de 6^{ième} – puis, d'année en année, de 5^{ième}, de 4^{ième} et de Cm2 - participent à des ateliers hebdomadaires d'initiation à la médiation (environ 60 élèves).

C'est à ces ateliers d'enfants et aux médiations ayant concerné des élèves que le texte « Maîtrise de la langue et éducation à la citoyenneté » fait essentiellement référence. Le volet du programme concernant la formation et les médiations des adultes fait l'objet d'autres textes.

Extension à d'autres établissements

C'est sur ces mêmes bases que le programme fut étendu, tout ou partie, à une dizaine d'autres établissements de la Région Parisienne (Noisy-le-Grand, Argenteuil, Colombes, Fontenay-le-Fleury, Saint-Denis, Dammarie-les-Lys, Savigny-sur-Orge...). La Caisse d'Allocation Familiale venant parfois compléter le dispositif de financement.

Organisation des ateliers d'enfants et pédagogie

Les motivations et les attentes des élèves, demandées par écrit avant leur inscription, pourraient être résumées en une seule phrase : « Je veux apprendre la médiation pour m'aider dans mes relations avec les autres et avec moi-même, dans les cas de tension, de dispute, de conflit à l'école ou dans le quartier ; et pour pouvoir m'occuper de mes frères et sœurs à la maison. » — nombre d'élèves stagiaires étaient des enfants aînés, jusqu'à neuf sur douze dans l'un des ateliers.

Deux ateliers hebdomadaires de douze à quatorze élèves sont mis en place au collège.

Dans chaque atelier, les deux formateurs¹⁴ utilisent une approche qui favorise l'expérience pratique, afin de permettre à l'élève de découvrir par soi-même les mécanismes qui sont à l'origine des conflits interpersonnels, d'apprendre à les transformer et à améliorer les relations entre les personnes en conflit, latent ou ouvert. Divers exercices puis des mises en situation de médiations sous forme de jeux de rôles apportent une expérience de plus en plus approfondie de la relation d'opposition.

Les formateurs sont des personnes-ressources qui mettent à la disposition des élèves un ensemble d'outils, d'exercices, de pratiques, à partager au fur et à mesure de leurs demandes et aussi des besoins du groupe tels qu'ils sont ressentis et analysés.

Les exercices sont toujours suivis d'un retour d'expérience et d'une évaluation du travail :

- Exercices d'écoute, par exemple le cercle de parole, l'interview du journaliste, les sons se répondent... ;
- Jeux de rôle à partir de la mise en scène de conflits vécus par les participants eux-mêmes ;
- Exercices prenant appui sur l'outil théâtral — respiration, gestuelle, détente, créativité : le saut de la confiance, le mime des sentiments, la rencontre ;

¹⁴ Parmi les formateurs d'enfants qui ont animé les ateliers durant les trois années au collège Édouard Vaillant ou qui s'y sont formés pour intervenir les années suivantes dans les autres collèges, citons : Bertrand de Villeneuve, professeur d'économie et de gestion, président de l'Association Européenne des Jeunes Médiateurs – Michèle Ribadier, assistante sociale – Gilles Boulay, animateur et formateur, conteur - Élisabeth Collard, architecte – Marguerite Roude, mère de famille – Valérie Iniestia, professeur de philosophie – Stéphane Buguet, professeur de Mathématiques – Patricia Prot, parent d'élève – Sylvie Adjès, avocate...

- Activités de communication par l'écriture et la créativité plastique : travail autour d'une plaquette de présentation de la médiation pour des adultes ou d'autres enfants (analyse de messages, travail de synthèse et de représentation).

Sur la demande des élèves, la durée des ateliers d'une heure et demie par semaine fut portée à deux heures, puis deux heures et demie, avec l'accord des parents et de l'administration.

Des adultes médiateurs, extérieurs à l'établissement, formés à la médiation depuis trois ans et désireux de se former à la formation des élèves, ont pu se joindre parfois à ces ateliers.

Réalisations et perspectives

La plupart des perspectives et objectifs suivants ont été concrétisés dans les collèges où l'expérience de Gennevilliers a été reprise.

Création d'un "point écoute", d'un lieu de médiation

Ce point est situé dans le collège ou à l'extérieur et est animé par les médiateurs enfants, sous la responsabilité de médiateurs adultes. Ceux-ci y accueillent les premières demandes, y donnent les informations sur la médiation, la manière dont les rencontres se tiennent. Les entretiens préalables à la rencontre de médiation y sont tenus.

Il est toutefois préférable, dans la mesure du possible que les médiations elles-mêmes puissent se tenir dans un lieu extérieur à l'établissement tant pour préserver la neutralité de la rencontre, que pour ancrer la démarche sur le territoire de l'établissement. Quartier, cité et établissement étant en interaction permanente, il est souhaitable d'associer d'autres acteurs sociaux de la cité à la démarche.

Présence de plusieurs formateurs confirmés en atelier

Elle est indispensable, à raison d'un formateur pour 5 enfants, soit deux ou trois formateurs par atelier. Les stagiaires adultes peuvent y assister pour se former.

Possibilité d'utiliser toujours la même salle du collège

Ceci permet un repérage de l'atelier et une meilleure organisation du matériel.

Casier ou boîte aux lettres "Médiation"

Il permet de communiquer plus facilement avec les enfants mais aussi avec tous les professeurs et personnels de l'établissement. On y dépose les demandes de médiation.

Animation du site web par les élèves

La section "Médiation au collège" du site est tenue à jour par les élèves médiateurs sous la responsabilité d'un professeur et / ou d'un médiateur adulte.

Modification des horaires

Prévue dès la conception de l'emploi du temps en début d'année, elle fut bénéfique : les élèves ont exprimé à plusieurs reprises leur besoin de disposer

de davantage de temps “à la suite” — une demi-journée complète par exemple — afin de mieux asseoir leur pratique. L'exemple de l'organisation de la formation des élèves dans d'autres collèges fut judicieux : une demi-journée tous les mois ou trois heures toutes les trois semaines.

Ateliers d'écriture ou ateliers d'art après l'atelier médiation

Ils sont organisés avec une personne-ressource dans ce domaine (un professeur volontaire par exemple). Publication envisageable sur le net et / ou sur papier.

Préparation et tenue de rencontres de présentation

Rencontres d'élèves du réseau des médiateurs scolaires

Venant des différents établissements du Réseau inter établissements des médiateurs scolaires.

Présentation, animation, information par les élèves

Ces séances sont faites par les élèves dans le cadre de la diffusion de la médiation auprès des pairs, des professeurs ou autres personnels des collèges, des parents, des associations.

Échanges et partenariats en Europe

À sa demande, et avec l'accord de l'administration, nous avons pu accueillir dans un des collèges l'une des partenaires italiennes de l'organisme de formation : le Docteur Federica Brunelli, avocate, médiatrice auprès du Parquet des Mineurs de Milan et coordonnatrice d'un centre de médiation sociale dans la banlieue nord de Milan¹⁵. Elle a précisé par la suite que le travail réalisé lors des deux séances auxquelles elle a participé l'a fortement motivée pour construire un projet semblable qui a vu le jour dans des établissements scolaires de la région milanaise.

Une autre équipe, à Bologne, sous l'impulsion du Docteur Maria-Rosa Mondini, a mis en place un programme en tous points identique.

L'organisation d'échanges ou de rencontres avec des élèves italiens est souhaité par les “élèves médiateurs”, dans le cadre du partenariat entre les équipes.

Obstacles

Le programme rencontra cependant diverses difficultés dans certains établissements auprès d'une partie des adultes :

- Réticences à laisser effectuer les formations par une association extérieure à l'Éducation Nationale, pourtant partenaire du ministère de la justice depuis sa création en 1987, et premier organisme de formation disposant d'une expérience significative dans le domaine scolaire ; peur d'une forme d'entrisme.
- Réticences à participer à des médiations avec des élèves.
- Réticences quant au travail sur les émotions et au risque d'exposition de la “sphère du privé”.

¹⁵ Ce centre de médiation intercommunal regroupe les communes de Cinisello-Balsamo, Bresso, Cormano et Cusano-Milanino, sociologiquement très similaires aux nôtres, pour une population totale de 285.000 habitants.

- Difficulté à accepter la confidentialité des rencontres de médiation.
- Manque de motivation pour participer aux comités de pilotage (absences aux réunions, non transmission des informations à leurs mandants, etc.).
- Crainte de perte de pouvoir de certains groupes de pression ou de ceux pour qui la médiation est une philosophie irréaliste, voire crainte de perte d'avantages (ZEP, PEP4...) en cas de baisse de la conflictualité !

Dans certains cas, l'opposition de principe à la médiation conduisit à des débats houleux entre enseignants "médiateurs" et enseignants opposés à la médiation, les élèves "médiateurs" étant parfois "pris en otage".

Il est paradoxal que la totalité (sauf un) des "opposants" aux programmes de médiation n'avaient suivi aucune session de formation, et parfois même d'information. En revanche, parmi ceux ayant suivi la formation, professeurs, CPE, ATOS, parents délégués, membres des associations, élus locaux, les défections furent rarissimes.

Ce point mérite que l'on porte un grand soin à l'information, à l'acceptation et à la participation de la communauté éducative lors de prochaines demandes : information préalable et continue, débat, formation d'un groupe pilote d'adultes avant de proposer un programme plus large et, de toute façon, avant de commencer la sensibilisation des enfants, etc.

Soutien local et national

Madame Ségolène Royal, ministre, est venue, à la suite de son conseiller technique, encourager le premier site pilote (Collège Édouard Vaillant de Gennevilliers). Et les B.O. de l'Éducation Nationale ont, à plusieurs reprises, recommandé la médiation, à titre préventif, comme alternative à la sanction ou encore comme mesure de suivi (explicitation et intégration de la sanction, accompagnement de l'exclusion d'un élève et de son intégration dans son nouvel établissement d'accueil, par exemple).

Les élus locaux ont le plus souvent soutenu les programmes de médiation, quand ils n'en étaient pas directement à l'origine comme à Fontenay-le-Fleury.

À Argenteuil, après deux années de programme, le principal, Christian Comès, remarquait avec les parents un développement sans précédent des liens entre l'établissement et son environnement, une meilleure intégration sur son territoire.

À Gennevilliers, Monsieur Jacques Brunhes, alors député maire, renouvela à plusieurs reprises son soutien à ces « actions de médiation menées en partenariat avec les préfetures et l'Éducation Nationale car elles proposent au collège et bientôt au quartier, la reconstruction de liens humains, tant dans la famille que dans la cité ». Sur proposition de la mairie, des discussions avaient lieu pour l'implantation dans la ville d'un lieu de médiation tiers, en dehors du collège, lorsque Diane Nallet fut gravement accidentée. Le programme, interrompu à Gennevilliers, s'est poursuivi dans d'autres collèges d'Île-de-France.