

À la recherche des pratiques et dispositifs de médiation scolaires : une composition expérimentale

Christophe Dubois & Baptiste Dethier, Université de Liège

Bien que systématiquement employée au singulier, la notion de médiation scolaire concerne de nombreux acteurs : médiateurs institutionnels mais aussi élèves, professeurs, éducateurs, Centres psycho-médico-sociaux (CPMS), directeurs et parents peuvent y recourir. Bien que nombre de discours en soient jalonnés, comment appréhender empiriquement les formes concrètes (discours, pratiques, dispositifs) que recouvre cette notion ? Proposant une démarche expérimentale et hypothético-inductive, articulée autour des concepts descriptifs de « problèmes et solutions concrets », cette contribution rend compte de quelques discours, pratiques et dispositifs qui alimentent le caractère composite et malléable de cette notion, laquelle s'adapte à diverses modalités de régulation organisationnelle. Une recomposition diagrammatique des situations au cours desquelles « la » médiation scolaire se laisse observer permet de souligner les implications méthodologiques et théoriques de cette proposition expérimentale.

Depuis une trentaine d'années, nombre de travaux dépeignent une remise en question généralisée des figures traditionnelles de l'autorité « verticale ». Qu'il s'agisse de la disparition des grands Tiers (Lebrun & Volckrick, 2005), du déclin de l'institution (Dubet, 2002), des dérèglements du droit (Genard, 2000), des mutations du rapport à la norme (De Munck & Verhoeven, 1997), du démariage (Bastard, 2002), du remplacement des organisations centralisées par des organisations en réseau (Mariotti, 2004) où le client commande (Neuville, 1999), les analystes s'accordent pour souligner une même tendance à l'horizontalisation des rapports sociaux. Ainsi, les acteurs ordinaires négocieraient et renégocieraient localement leurs contextes d'action collective dans de nouvelles formes de régulation moins surplombantes que par le passé et caractérisées par un pluralisme normatif coproduit (Kuty, 1998).

Nombre d'ouvrages analysent également l'émergence de nouveaux modes d'intervention publique qui incitent les acteurs à s'impliquer, à s'activer, à participer, à inventer les nouvelles modalités du « vivre ensemble ». Produits par un État régulateur (Majone, 1996) et non plus prescripteur, ces dispositifs indiquent un usage différent de la technique juridique dans la conception des politiques publiques. Malléables et flexibles (Dubois & Orianne, 2012), ils s'inscrivent dans une « direction juridique non autoritaire des conduites » (Amselek, 1982 : 287) et reposent sur une rationalité selon laquelle, « plutôt que de contraindre, il est préférable de convaincre par des moyens plus informels d'influence ou de persuasion » (Chevallier, 2004 : 480).

C'est dans un tel contexte que des politiques de médiation se développent dans des espaces laissés vides par les régulations institutionnelles classiques. Il en va ainsi de la restauration du lien entre des détenus souvent marqués par l'isolement carcéral d'une part et, de l'autre, leurs victimes et la société (Dubois, 2012) ; des relations entre l'école d'une part et, de l'autre, des parents et des élèves issus de milieux de plus en plus divers qu'il s'agit d'intégrer, de mobiliser, d'associer (Verhoeven, 1997) ; des mécanismes d'activation des personnes éloignées du marché du travail (Orianne & Maroy, 2008) ; des politiques de médiation sociale (Barthélémy, 2009) et interculturelle (Goguikian Ratcliff & Suardi, 2006) ; de la multiplication des lieux d'écoute (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004) ; de la politique de médiation « droits du patient » (Cantelli, 2011) ; ou encore du règlement collectif de dettes (Hubin & Bedoret, 2013). Orientés vers la création ou la préservation du lien social, ces divers mécanismes d'action publique proposent également un mode alternatif de règlement

des conflits, consistant en un processus négocié par les parties. C'est dans cet esprit que la loi du 22 juin 2005¹ offre la possibilité de recourir à une médiation aux personnes ayant un intérêt direct dans le cadre d'une procédure judiciaire.

La présente contribution porte sur une politique similaire introduite dans le milieu scolaire en Belgique francophone, à travers le Service de Médiation Scolaire (SMS). Ce dispositif trouve ses origines, au début des années 1990, dans un contexte de tensions sociales – en particulier des « émeutes » voyant s'affronter, dans la capitale belge, des jeunes issus de populations immigrées et les forces de l'ordre (Strebelle, 2002). Différents dispositifs d'action publique voient alors le jour, portés par des préoccupations à la fois sociales et sécuritaires. Parallèlement aux discours de prévention et de répression de la criminalité, l'accent est mis sur une série de « nouveaux problèmes scolaires » tels que le décrochage, la violence dans les établissements et l'absentéisme. En 1993, une enquête menée par le Ministère de l'Éducation ajoute à cette liste de problèmes le sentiment d'injustice, le manque d'écoute et la violence institutionnelle éprouvés par les jeunes, principalement au sein de quartiers défavorisés².

Faisant suite à cette enquête et intégrant les recommandations d'une recherche-action menée entre 1988 et 1992 sur l'intégration de médiateurs dans le champ scolaire belge francophone (Blomart & Delvigne, 1994), un projet-pilote est initié à l'aube de l'année scolaire 1993-94. Vingt-huit médiateurs³ scolaires sont envoyés au sein de vingt-deux écoles bruxelloises d'enseignement secondaire avec comme mission de tisser du lien et de faciliter le dialogue entre l'école, les parents, les élèves et le monde extérieur.

Tandis que ce projet est pérennisé et institutionnalisé par décret en 1998 et étendu à la Région wallonne (où les médiateurs sont « externes » et répartis par zones géographiques) pour devenir actuellement le dispositif principal en la matière avec 86 agents, des services de médiation scolaire se développent dans une vingtaine de communes, principalement à Bruxelles, mais aussi, ailleurs, dans certains établissements qui créent une fonction de médiateur sur « fonds propres ». Il convient de préciser que ces initiatives prennent place dans un environnement scolaire marqué par la multiplicité d'organismes publics et associatifs, avec lesquels ils interagissent de façon plus ou moins récurrente.

En effet, en Belgique francophone, le paysage des services engagés dans la lutte contre ces problèmes scolaires est notamment composé des Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS), chargés de l'accompagnement des élèves dans la construction de leur projet de vie scolaire et professionnelle ; des Services d'Accrochage Scolaire (SAS), qui apportent une aide sociale, pédagogique et éducative aux élèves en situation de décrochage (exclusion, absentéisme prolongé) ; des Cellules de veille, dispositif bruxellois attachés aux Services de Prévention des communes ; des Équipes mobiles, dont la mission consiste en la gestion des conflits en situation de crise ; mais aussi des écoles de devoirs, des Services d'Aide à la Jeunesse (SAJ), des organismes d'Accueil en Milieu Ouvert (AMO), etc.

Dans la gestion des différents problèmes concrets qu'ils rencontrent, les établissements scolaires font appel à ces différents services. Toutefois, ils s'appuient en priorité sur leur personnel interne : enseignants, éducateurs, directeurs, sous-directeurs. D'une manière générale, les intervenants en milieu scolaire travaillent avec et pour les élèves,

¹ Loi introduisant des dispositions relatives à la médiation dans le Titre préliminaire du Code de procédure pénale et dans le Code d'instruction criminelle.

² « Lutte contre l'absentéisme dans la Région bruxelloise », enquête du Ministère de l'Éducation, Gouvernement de la Communauté française, 1993 ; « Enquête affolante, en Région bruxelloise, sur l'absentéisme et le décrochage », *Le Soir*, 23 octobre 1993.

³ À cette époque, le terme est apprécié par les décideurs politiques, en témoignent les créations successives de médiateurs sociaux, d'un médiateur/ombudsman de la Communauté française, de médiateurs « santé », etc.

quotidiennement ou plus ponctuellement, en enseignant, en les encadrant et/ou en les accompagnant suivant leur fonction. Nos recherches menées dans plusieurs établissements permettent de souligner que nombre d'entre eux disent inscrire leur travail dans une dynamique d'« écoute », de « dialogue » et d'« ouverture », mais aussi de « médiation ».

La notion de « médiation scolaire » désigne aujourd'hui diverses solutions auxquelles les écoles ont ou peuvent avoir recours. Bien que systématiquement employée au singulier, elle recouvre une grande diversité d'acteurs – qu'il s'agisse de médiateurs nommés ou innommés (de Briant et Palau, 2005) tels que les élèves, les enseignants, les éducateurs, les Centres PMS, les directeurs, etc. – et de discours – du « maintien du lien social » aux « modes alternatifs de règlement des conflits ». Si l'on tient compte de la diversité des acteurs, des discours, mais aussi des pratiques et des dispositifs qu'elle désigne, comment étudier « la » médiation scolaire ? Comment l'appréhender empiriquement afin d'en rendre compte analytiquement ? Ces questions soulignent les enjeux méthodologiques et théoriques relatifs à l'étude de « la » médiation sous toutes ses formes : scolaire, familiale, auteur-victime, civile, commerciale, hospitalière, etc.

Dans les pages qui suivent, il s'agira d'abord d'interroger les usages de cette notion de médiation scolaire par les praticiens appelés « médiateurs scolaires », en particulier les définitions qu'ils lui prêtent et les images qu'ils lui associent. Il conviendra ensuite de saisir certaines pratiques et dispositifs dits de médiation scolaire en décrivant les solutions concrètes qu'ils constituent et les problèmes concrets auxquels ils répondent. Il sera alors possible de rendre compte de l'ensemble composite que forme « la » médiation (dans le champ) scolaire, sorte de nuage cognitif où s'entremêlent savoirs profanes et (pseudo) académiques, discours et idéologie, quêtes de légitimité professionnelle et politique.

Méthodologie

Cette étude repose sur un matériau empirique récolté entre 2011 et 2014, dans le cadre d'une recherche doctorale (FNRS) consacrée à la médiation en milieu scolaire.

D'une part, 21 entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés auprès de médiateurs scolaires belges francophones et de leurs coordonnateurs de service (n = 21), ainsi que des entretiens collectifs (Van Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2006) regroupant, à chaque fois, huit médiateurs (trois fois au sein des deux sections composant le SMS) (n = 6).

D'autre part, afin d'observer les conditions d'émergence de « la » médiation scolaire, six études de cas ont été réalisées dans des établissements d'enseignement secondaire situés dans des milieux urbanisés de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, dans le courant de l'année 2012. Les écoles ont été choisies sur base d'un échantillonnage raisonné, en tenant compte de certains critères : le lieu (Liège, Bruxelles, Charleroi et Namur), le type d'enseignement (général, technique et/ou professionnel), le réseau (libre ou officiel) et les liens entretenus avec des services de médiation (présence d'un médiateur interne, liens récurrents avec un service, liens ponctuels avec un service, absence de lien).

Cinquante entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés (auprès de quinze membres de direction, quatorze éducateurs, dix enseignants, deux élèves et neuf partenaires externes), ainsi que seize *focus groups* répétés auprès de trois catégories d'acteurs (enseignants, personnel « éducatif »⁴, élèves du troisième degré⁵)⁶. Les

⁴ Constitué d'éducateurs, de responsables de niveau, de conseillers pédagogiques, de membres du PMS ou d'autres fonctions suivant les spécificités de l'école.

entretiens ont porté sur le travail concret des différents acteurs, sur leur rôle au sein de l'école et sur les relations (et leur nature) entretenues par chacun. Il s'agissait notamment de repérer les régularités de comportements des acteurs tout en cherchant à comprendre leur rationalité en fonction des ressources et contraintes propres aux situations concrètes dans lesquels ils (inter)agissent.

Dans chaque école, le groupe des élèves a été rencontré une fois, tandis que les deux autres catégories devaient se réunir à deux reprises. La première rencontre servait à découvrir les actions, pratiques, interactions ou dispositifs existants. La seconde, davantage orientée vers l'avenir, permettait aux acteurs de formuler certains souhaits ou propositions d'amélioration et d'en préciser les conditions d'implantation.

1. Les images et définitions des médiateurs scolaires : obstacles à la description

L'analyse sociologique de la politique de médiation scolaire en Belgique francophone conduit à un triple constat (Kuty et al., 2012). Premièrement, le polycentrisme : de nombreux niveaux de pouvoir (communauté, région, commune, établissement...) proposent ce type de service, selon des modalités de coordination structurelle variables mais souvent imprécises. Deuxièmement, la polysémie : ces diverses structures véhiculent différentes définitions de « la » médiation scolaire, comme nous allons le voir, et ceci d'autant plus que chaque médiateur y apporte une touche personnelle selon sa formation, son expérience, son vécu ou son environnement. Troisièmement, le polymorphisme : la notion de médiation scolaire recouvre des formes concrètes variables, qui peuvent être qualifiées de ponctuelles ou structurelles, orientées vers la prévention ou la répression, articulées autour de pratiques d'écoute ou de soutien, isolées ou destinées à servir de relais vers d'autres instances, etc. Ce troisième aspect fonde la question à la base de cette contribution : Comment l'appréhender empiriquement afin d'en rendre compte analytiquement ?

Ce triple constat éclaire une difficulté empirique à laquelle le chercheur en sciences sociales est rapidement confronté sur un terrain tel que celui de « la » médiation scolaire : les manifestations de celle-ci constituent une réalité évanescence, peu saisissable directement par le chercheur. Premièrement, parce qu'il est délicat pour un observateur « extérieur » d'assister à un processus de médiation supposé rester confidentiel. Deuxièmement, lors d'un entretien, « la » médiation se laisse appréhender indirectement, *via* ce que les acteurs (qu'ils soient profanes – comme la plupart des éducateurs, enseignants, directeurs ou élèves – ou experts – comme les médiateurs professionnels ou d'autres acteurs ayant suivi une formation en la matière) disent des situations d'action collective où elle émerge.

Les discours relatifs à « la » médiation scolaire constituent donc un matériau directement collectable au cours des entretiens d'enquête. Et si cette notion reste encore relativement peu familière pour la plupart de leurs interlocuteurs, les médiateurs scolaires ont, quant à eux, l'habitude d'en parler. Ils manient par conséquent diverses définitions et images conférant une dimension cognitive et normative à leurs propos.

⁵ Suite aux inquiétudes de certains établissements devant les difficultés de leurs plus jeunes élèves à verbaliser en langue française, ce qui n'est pas forcément leur langue maternelle, nous avons rencontré des élèves du troisième degré (16-18 ans).

⁶ Lors de ces *focus groups*, d'une durée moyenne de 1h30, nous avons rencontré vingt-huit enseignants, vingt-quatre membres du personnel éducatif et trente-six élèves au total.

Tout d'abord, tous les médiateurs parlent de « la » médiation et du rôle du médiateur en essayant de définir ces notions positivement et négativement. Parmi ces définitions, certains extraits illustrent clairement la dimension « alternative » de « la » médiation – par rapport à la justice ou à l'autorité, présente notamment chez Beaumont (2005 : 95) :

« La médiation, c'est quelque chose d'étrange parce que l'on vit dans une société où l'on a l'habitude d'un juge, d'un arbitre, de quelqu'un qui tranche, de quelqu'un qui dit "ça c'est bien, ça ce n'est pas bien". Nous, on ne va jamais dire que notre rôle est de sanctionner les jeunes. C'est à l'autorité de prendre cette décision-là ». (Médiateur, SMS)

« La médiation, c'est un travail de la relation, situé quelque part entre l'individuel (le psychisme) et le collectif (les structures, l'appareil judiciaire) ». (Médiateur, SMS)

Ensuite, les discours des médiateurs scolaires insistent sur une « posture » et une « éthique », censée favoriser la co-production de solutions par les parties :

« Je suis un médiateur, pas un "solutionneur". La médiation est une posture, pas une technique. On demande souvent des outils, des techniques toutes faites... La médiation est en rupture et le médiateur n'apporte pas de solution : il permet, par sa posture, que les acteurs construisent eux-mêmes leurs solutions ». (Médiateur, SMS)

« Le médiateur scolaire est à la fois "médiateur", avec un déontologie, une éthique, une posture professionnelle, une expertise du processus ; et "scolaire", ancré dans une institution, cadré par des décrets. Il doit vivre avec cette double appartenance ». (Coordinateur, SMS)

Ces deux extraits laissent également apparaître deux conceptions et deux postures véhiculées par les médiateurs par rapport à leur mission. Alors que certains discours soulignent – dans une perspective normative que nous qualifierons d'« orthodoxe » – la nécessaire indépendance des médiateurs, d'autres – plus « pragmatiques » – prennent en compte la nature politique des organisations scolaires et des décrets encadrant leur activité. Ces deux points de vue se prolongent dans les extraits suivants :

« Les objectifs de la médiation, ce n'est pas de lutter contre la violence et le décrochage. [...] Mais d'offrir un espace tiers neutre ». (Médiateur, SMS)

« Quand on parle de médiation, c'est surtout gérer un conflit entre des personnes, servir de tiers, mais ce n'est pas seulement ça. [...] Le décrochage, ce n'est pas vraiment du conflit. Mais il faut le gérer quand même ». (Médiateur, SMS)

Alors que le premier extrait se démarque assez nettement des problèmes de violence pour définir les objectifs de « la » médiation (« offrir un espace tiers neutre »), le second mentionne la gestion des conflits et du décrochage scolaire parmi les missions de « la » médiation. Certains médiateurs assument de ce fait explicitement leur inscription dans des établissements scolaires, ce qui peut les conduire à développer diverses animations ou formes d'accompagnement, en matière de prévention notamment.

Pour illustrer et justifier l'indépendance qui, selon eux, doit caractériser leur rôle, deux images sont fréquemment employées par certains médiateurs rencontrés : le « taquin » – emblème de la section bruxelloise du service – et le « bidon d'huile ». Celles-ci leur permettent également de souligner quelques dimensions de leur fonction à la fois invisible, discrète et indispensable au sein des organisations scolaires. Le premier extrait est issu d'une contribution d'un groupe de médiateurs bruxellois à un ouvrage paru en 2005 et consacré à la médiation ; le second est la transcription d'une intervention d'un médiateur lors d'un entretien collectif en 2013.



« Le taquin désigne quelqu'un qui prend plaisir à agacer sans désir de nuire : il définit aussi une sorte de puzzle mobile, un jeu de combinaisons, construit à l'aide de cubes de jetons carrés qu'il s'agit de déplacer de proche en proche en utilisant une case vide de façon à les disposer dans un certain ordre. La métaphore est intéressante, tant dans l'idée de l'interdépendance des pièces du puzzle que dans le jeu dynamique de la case vide. Dans le milieu scolaire notamment, chacun n'est-il pas pris dans des mouvements, des jeux, des figures alors que l'institution tente d'ordonner l'ensemble : le médiateur rendrait ce travail possible avec la case vide. Cette évocation peut s'avérer très opérante pour développer les axes empiriques d'une pratique de médiation institutionnelle. La figure du taquin ouvre tout autant la question de la place de la médiation et du médiateur dans une institution, que la place d'un problème dans un système donné ou dans la conscience que nous en avons. La case vide serait celle qui donne la possibilité même d'articuler des univers de sens connexes et/ou différenciés, en mobilisant une place qui ne soit ni figée ni prédéterminée » (Bernaerdt et al., 2005 : 68).



® Kroon Oil

« Ceci est un bidon d'huile. On comprend tout de suite l'allusion à notre fonction, mais en lisant la notice, on voit des choses étonnantes ! "Incolore, inodore, exempt d'acide"... Quand on a l'idée du médiateur derrière, on retrouve les caractéristiques de neutralité, d'impartialité... "Caractère universel, pratique, polyvalent". "Employé comme lubrifiant". C'est cette idée-là que je veux souligner. Lubrifiant, charnière... [...] On remarque aussi l'image de la charnière sur le bidon. En tant que médiateur, on est une charnière, le lien entre deux parties que l'on va inviter à se déplacer, à bouger l'une par rapport à l'autre. On agit comme une goutte d'huile dans un mécanisme. Dans notre cas, le mécanisme, c'est l'école. Je vois l'institution scolaire comme un ensemble de rouages, de portes, de verrous, qui fonctionnent les uns par rapport aux autres. Qu'ils le veuillent ou non, les gens sont obligés de cohabiter. On peut les voir comme parties d'un système mécanique qui peut gripper, se bloquer. Et là, le médiateur peut être une petite goutte d'huile. On peut tenter de relancer deux pièces qui ne fonctionnaient pas, plus ou mal, qui faisaient un peu trop de bruit... Tout en restant modeste : je suis une goutte d'huile, pas le bidon ». (Médiateur, SMS)

Enfin, certains médiateurs se réfèrent à des philosophes ou à des auteurs (pseudo) académiques.

« Ce que j'ai le plus ressenti quand je suis devenu médiateur après avoir exercé comme psychologue, c'est l'éloignement par rapport au diagnostic. Historiquement, on part de Freud comme premier repère des dynamiques de changement ou de guérison. Puis on supprime le diagnostic avec Rogers, qui dit clairement que c'est le patient qui sait de quoi il souffre. L'autre courant, c'est Palo Alto et Watzlawick, la systémique, qui dit qu'il n'y a pas de malade, que c'est le système qui est malade. On est clairement dans cette filiation-là, au niveau théorique. Après, la médiation, dans les livres de Faget, elle porte encore sur le changement, mais on a supprimé toute notion de maladie. Il n'y a plus l'aspect thérapeutique. Voilà, ça c'est ma réflexion théorique mais pratiquement, pour devenir médiateur scolaire j'ai dû faire l'exercice de me défaire du diagnostic, ce qui ne m'est pas facile. » (Médiateur, SMS)

« Quand on lit Guillaume-Hofnung, Six, Bonafé-Schmitt et toute la littérature sur la médiation, on remarque des hésitations : on peut être enseignant et médiateur, directeur et médiateur, gardien de musée et médiateur. On fait de la médiation avec des ânes, on fait de la médiation numérique, on fait de la médiation de quartier... D'accord, mais pour le médiateur scolaire, qui est un médiateur professionnel, il y a une posture à adopter, entre distance et implication. On peut aussi parler de multipartialité. C'est ce qui fait que les gens vont nous faire confiance...ou pas. » (Médiateur, SMS)

« Le médiateur propose un espace de "liberté communicationnelle", comme dirait Habermas. »
(Médiateur, SMS)

Images et définitions – profanes ou (pseudo) savantes – constituent les ressources que mobilisent les médiateurs « professionnels » pour décrire leur travail. Au-delà de certaines caractéristiques communes (position de tiers, neutralité et alternative à l'autorité, posture, éthique), ces discours illustrent deux postures distinctes au sein du SMS. L'une de ces postures, que l'on peut qualifier de « puriste », traduit un certain attachement – plus présent chez les médiateurs bruxellois – aux définitions savantes de « la » médiation, valorisant l'indépendance, le refus de pro-activité et le retrait. L'autre, plus « pragmatique », prend davantage en considération l'inscription dans des établissements scolaires spécifiques, conduisant les médiateurs – surtout wallons – à orienter leurs pratiques vers l'aide et le soutien dans ces mêmes établissements, selon les demandes qui leur parviennent, et selon les missions que leur confient les responsables politiques.

Ces éléments traduisent en premier lieu la tendance des médiateurs scolaires à définir plutôt qu'à décrire leurs pratiques. En second lieu, les références des praticiens aux images et aux définitions (savantes et profanes) soulignent la difficulté qu'éprouve le chercheur soucieux d'accéder aux *pratiques* de médiation scolaire via des entretiens. Penchons-nous donc à présent sur le rapport des chercheurs à cet objet particulier.

2. Proposition méthodologique : une démarche hypothético-inductive

Si les acteurs dénommés « médiateurs scolaires » sont facilement identifiables par le chercheur et par les acteurs du monde scolaire, l'identification des pratiques et des dispositifs de médiation scolaire s'avère nettement plus problématique. Ainsi, dès les premiers entretiens exploratoires réalisés avec des enseignants, directeurs, éducateurs, élèves, membres de CPMS, les personnes interviewées répondaient fréquemment à nos questions (« pouvez-vous nous parler de la place / des expériences de médiation scolaire dans l'école ? ») par d'autres questions : « qu'entendez-vous par médiation scolaire ? » ; « qu'est-ce que c'est la médiation scolaire au juste ? » ; « comment définissez-vous la médiation scolaire ? ». Pour étudier des pratiques sans les lier à aucune définition limitative préalable, deux types de démarches s'ouvraient à nous.

La première, d'inspiration hypothético-déductive, consiste essentiellement à partir des travaux scientifiques relatifs à « la » médiation en général et à « la » médiation scolaire en particulier pour construire des hypothèses de recherche à confirmer ou infirmer par la suite.

Quelques-unes des définitions les plus souvent citées – selon *Google Scholar* – dans le champ de « la » médiation font apparaître quelques attributs essentiels de l'objet, conçu comme une action et/ou un processus de mise en relation et/ou en communication des parties, par un tiers, afin de (r)établir une relation en dégageant un accord.

Tableau 1 : revue de littérature relative à la médiation⁷

Auteur	Définition/objectifs
Six (1990 : 165) (Citations <i>Google Scholar</i> : 158)	Action accomplie par un tiers, entre des personnes ou des groupes qui y consentent librement, y participent et auxquels appartiendra la décision finale, destinée à faire naître ou renaître entre eux des relations nouvelles, soit à prévenir ou guérir entre eux

⁷ Ces tableaux présentent bien entendu un relevé non exhaustif de définitions établies par des experts reconnus en matière de médiation.

	des relations perturbées.
Briant et Palau (2005 : 11) (Citations <i>Google Scholar</i> : 60)	Action, nommée ou innommée, de mettre en relation par un tiers appelé « médiateur », deux personnes physiques ou morales, appelées « médiées » sur la base de règles et de moyens librement acceptés par elles, soit en vue de la prévention d'un différend ou de sa résolution, soit en vue de l'établissement ou du rétablissement d'une relation sociale.
Guillaume-Hofnung (2009 : 72) (Citations <i>Google Scholar</i> : 136)	Processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, sans pouvoir décisionnel ou consultatif, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause.
Fiutak (2009 : 145) (Citations <i>Google Scholar</i> : 15)	Intervention volontaire et confidentielle d'une personne ou d'un groupe impartial, non impliqué dans le résultat, prenant la responsabilité de créer un processus s'adaptant à la dynamique complexe des intérêts divergents des parties en conflit, afin de parvenir à un accord durable.

Quant aux études relatives à « la » médiation scolaire, plusieurs d'entre elles soulignent la plasticité des fonctions d'un dispositif conçu tour à tour comme un outil pédagogique (Mbanzoulou, 2007), un moyen préventif (Beaumont, 2005), une tentative structurée (Moriarty et McDonald, 1991) de lutter contre le décrochage, la violence scolaire et l'absentéisme (Verhoeven, 1997) ou de désamorcer les conflits (Dubet, 2002). La polysémie de la médiation scolaire apparaît alors, entendue à la fois comme contre-culture et véritable processus éducatif (Bonafé-Schmitt, 2000).

Ces définitions et fonctions attribuées à « la » médiation (scolaire) reflètent une variété de postures adoptées par leurs auteurs (descriptive, analytique, normative, prescriptive). La notion de « médiation » constitue dès lors une *notion étendard*, porteuse de significations variées, servant de multiples causes et objectifs, et reposant sur des moyens divers. Outre les dimensions idéologiques de ces définitions, il convient de relever leur caractère peu opérationnalisable en termes de recherche empiriquement ancrée (Glaser & Strauss, 1967). Ces références, bien qu'heuristiques, risquent de conduire la démarche hypothético-déductive à rechercher les définitions essentialistes et les fonctions plastiques de la notion de médiation pour les confirmer ou les infirmer. Une telle démarche peinerait non seulement à rendre compte finement des pratiques concrètes susceptibles de s'écarter des définitions mais surtout, elle peinerait à saisir empiriquement le sens et la fonction – hétérogènes – de ces pratiques.

Nous avons donc opté pour une démarche hypothético-inductive telle que celle que propose la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1993). « Hypothétique », tout d'abord, car celle-ci postule, notamment, que l'action collective constitue un problème davantage qu'une solution. En effet, le fait d'agir collectivement charrie des incertitudes quant aux modalités d'interaction, ces dernières mettant en jeu des acteurs animés par des intérêts non spontanément convergents. Relations de coordination, de collaboration ou de coopération, négociation et conflit indiquent différentes tonalités et intensités que recouvrent de manière irréductiblement singulière les situations d'action collective, et ceci semble particulièrement avéré pour les pratiques de médiation. Empiriquement ancrée, la sociologie de l'action organisée mobilise par conséquent des concepts méthodologiques tels que ceux de « problèmes concrets » et « solutions concrètes » (Dubois, 2014). « Inductive », enfin, cette méthode l'est dans la mesure où elle exige du chercheur qu'il tente de faire « table rase », autant que possible, des théories, définitions et pré-conceptions relatives à la notion de médiation scolaire, ceci afin de privilégier une entrée par des études de cas.

C'est cette seconde démarche que nous avons choisi d'emprunter : avec les notions de « problèmes concrets » et de « solutions concrètes », il devient possible d'appréhender les pratiques ou dispositifs de médiation scolaire et de les décrire, même en l'absence d'un référent commun, comme étant des solutions concrètes « répondant » à des problèmes concrets.

3. Dé-composition de la notion de médiation scolaire : problèmes concrets et solutions concrètes

Faute d'une définition consensuelle relative à la notion de médiation scolaire, et face à la pluralité des conceptions véhiculées par les acteurs rencontrés, le postulat suivant a été retenu : les pratiques et dispositifs de médiation constituent autant de solutions concrètes (singulières, locales) apportées aux problèmes concrets de l'action collective située au sein des six établissements étudiés. Ce sont donc ces solutions concrètes qu'il convient de décrire et analyser.

Pour ce faire, nous avons procédé de la manière suivante : après avoir introduit chaque entretien semi-directif comme étant motivé par une recherche portant sur la médiation scolaire, nous avons demandé à chaque personne de nous parler des problèmes concrets qu'elle avait rencontrés au cours des deux dernières semaines au sein de son établissement, ainsi que des solutions concrètes ayant permis d'y répondre.⁸

Les six établissements – que nous baptiserons respectivement des noms de Van Eyck, Rubens, Ensor, Delvaux, Campin et Magritte – ont été sélectionnées selon les caractéristiques suivantes : le lieu (Bruxelles, Namur, Liège, Charleroi), le type d'enseignement (deux écoles d'enseignement général, deux de l'enseignement professionnel et deux regroupant les enseignements général, technique et professionnel), la taille (deux de moins de 500 élèves, trois entre 500 et 1000 et une au-delà de 1000), le réseau (trois écoles « libres » catholiques et trois « officielles » organisées ou subventionnées par la Communauté française) et les liens entretenus avec des services de médiation. Concernant ce dernier point, il est à noter que les écoles Van Eyck et Rubens recourent fréquemment (plus de cinq fois par an) aux services d'un médiateur (en fonction au sein de l'établissement, dans le cas de Rubens), contrairement aux écoles Ensor, Delvaux et Campin qui y recourent ponctuellement (de deux à cinq fois par an). L'école Magritte n'y recourt jamais, mais se caractérise par une pédagogie dite « active »⁹.

Au fil des entretiens et des périodes d'observation, de nombreux problèmes concrets mentionnés par les acteurs ont été répertoriés. Les extraits suivants en fournissent quelques illustrations.

Illustrations de problèmes concrets

⁸ L'introduction exacte lors des entretiens semi-directifs était : « Cet entretien s'inscrit dans une recherche sur la médiation scolaire. Les pratiques de médiation scolaire permettent de répondre à toutes sortes de problèmes qui surviennent au sein des établissements scolaires. Pouvez-vous décrire ou raconter des exemples de problèmes concrets de ce type qui se sont déroulés ici au cours des deux dernières semaines ? ». Ensuite, des relances étaient formulées à partir de chaque problème concret mentionné, afin de récolter des descriptions relatives aux solutions concrètes développées pour y répondre.

⁹ La pédagogie active, également « constructiviste » ou « Freinet », propose un apprentissage davantage basé sur des « situations de recherche » que des programmes de cours préétablis, où la démarche d'apprentissage se veut plus importante que l'évaluation traditionnelle de l'assimilation des cours.

« Cette année, il y a eu beaucoup d'inscriptions en cours d'année, le plus souvent **d'élèves ne maîtrisant pas le français**. Le directeur les inscrit, mais ce sont les enseignants, non consultés à l'inscription, qui ont à gérer le quotidien. Il y a souvent eu des tensions entre ces élèves et les professeurs qui avaient vis-à-vis d'eux les mêmes exigences que pour les élèves francophones. Comme le disent certains professeurs : « si on doit commencer à faire un travail différent avec eux, on ne va pas s'en sortir ! ». Les élèves ont mal vécu ce manque d'empathie, et je les comprends. Mais je comprends aussi les enseignants qui soulignent par là qu'il ne suffit pas d'inscrire, mais qu'il faudrait d'abord réfléchir à un vrai projet d'accueil de ces élèves. C'est l'écho de mes échanges avec ces profs. » (Éducateur, Delvaux).

« J'ai en ce moment un souci avec deux filles qui sont dans la même classe : l'une est le « souffre-douleur » de l'autre, mais celle-ci parvient toujours à provoquer celle-là jusqu'à ce qu'elle en vienne à la frapper. Ce qui engendre des **tensions** au sein de la classe puisqu'elles s'insultent à tout bout de champ. » (Éducateur, Ensor)

« Parfois, on peut tomber sur **des élèves qui sont mal orientés**. J'ai eu, par exemple, un élève qui est venu dans mon option mais ça n'allait pas, et il a fallu lui faire comprendre qu'il était mal orienté, ce qui n'est pas facile à faire. Eux, ils croient tout savoir, tout gérer. En plus, en stage, on leur dit que tout va bien, ce qui n'est pas toujours le cas. Parfois aussi, les élèves tombent mal dans les stages. On change alors de lieu. Ce n'est pas grave, mais il faut pouvoir être à leur écoute et créer un dialogue pour finalement leur dire que la situation n'est pas bonne ». (Enseignant, Rubens)

« **Des retards, il y en a tous les jours**. Surtout le matin aux 1^{ère} et 2^{ème} heures. Pour le moment, l'après-midi est calme. C'est sans doute lié au mauvais temps. [...] Les élèves commencent à 8h10, ils ont jusque 8h20 pour arriver. À partir de 8h20, ils ne peuvent plus rentrer en classe et ils doivent attendre dans la cour où dans le réfectoire en cas de mauvais temps. » (Enseignant, Ensor)

« La moitié de nos élèves vivent seuls ou connaissent des **situations de vie** où les parents n'ont plus aucune influence sur eux. Ils se retrouvent tout à coup comme de jeunes adultes : séparations amoureuses, leur copain est violent, ils ou elles se font mettre à la porte, un tel n'a plus d'eau, etc. » (Psychologue CPMS, Ensor)

L'analyse du matériau récolté a également permis de dresser une longue liste de solutions, dont voici quelques exemples.

Illustrations de solutions concrètes

« **Lutter contre l'absentéisme**, c'est aussi garder le lien quand ils ne sont pas là. Ce n'est pas toujours évident, c'est garder le lien, qu'ils sachent dans un coin de leur tête qu'il y a l'école, être un repère quand même, même s'ils ne viennent pas régulièrement, qu'ils sont élèves libres au bout de trois mois, c'est vraiment qu'ils aient quand même un endroit de chute où ils savent qu'ils vont trouver un adulte, et où ils savent qu'ils peuvent quand même être aidés et apprendre quelque chose. Car même s'ils ne suivent plus les cours, il y a toujours des petites choses et ça peut les aider à avancer, à être aidés. [...] Savoir qu'on a des jeunes mineurs qui ne sont nulle part dans la vie et même pas à l'école, ce n'est pas rassurant, quoi. On a envie qu'ils soient bien et si c'est dans une formation ou ailleurs, autant essayer de les retrouver ». (Éducateur, Ensor)

« Le "**conseil de la classe**"¹⁰ est important car il permet de réguler beaucoup de choses et de confronter les élèves à une certaine réalité. Par exemple, ils prennent conscience du matériel, des dégradations qu'il subit. Ils apprennent aussi à s'écouter, ce qui n'est pas toujours facile au quotidien. Cela les responsabilise et requiert un certain investissement

¹⁰ Le « conseil de la classe » est une spécificité de l'école Magritte. Chaque classe a la possibilité de se réunir durant 70 minutes, une fois par semaine. Les élèves y discutent, en compagnie de leur titulaire, des sujets qu'ils souhaitent aborder (vie dans la classe ou dans l'école, projets à mener, relations avec un enseignant, ambiance collective, conflits divers...).

de leur part, au moins pour le président et le secrétaire qui sont élus pour six semaines. » (Enseignant, Magritte)

« Chaque **rapport d'incident** correspond à un fait qui s'est passé en classe. Le prof coche "à informer" ou "à traiter". Quand c'est à informer, c'est juste à classer par contre "à traiter", là on doit voir l'élève. [...] Maintenant il y a le rapport de réparation qui est la version de l'élève. Donc avant de convoquer prof et élève, l'élève doit compléter le rapport de réparation. Ce rapport demande ce qui s'est passé, pourquoi l'élève a agi ainsi, quelles règles du journal de classe (il y a 5 règles non négociables) il n'a pas respectées, qu'est-ce qui serait mieux, qu'est-ce qu'il propose comme réparation,... ? Si les éducateurs sont satisfaits des réponses de l'élève, ils s'arrêtent là, si ce n'est pas le cas, ils convoquent le prof et l'élève. Ici le rapport de réparation demande à l'élève d'écrire ce qu'il a fait et ça lui permet de déjà prendre conscience de son acte. Par contre, si les élèves sont dans le déni le plus possible c'est très difficile de leur faire prendre conscience de quelque chose. Lorsqu'il y a un incident trop conséquent, on envoie aussi une note aux parents. » (Éducateur, Ensor)

« Tout parent remplit un **formulaire**, s'il le souhaite, pour recevoir un **SMS quotidien**, voire deux fois par jour **sur l'absentéisme de leur enfant**. C'est un SMS où est repris le nom de l'enfant et puis qui est fait de manière automatique, c'est-à-dire "votre enfant ne s'est pas présenté à l'école ce jour". Il n'explique rien d'autre mais là ils sont prévenus au quotidien. » (Sous-directeur, Ensor)

« On a une **fonction d'écoute** par rapport aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Sans confondre les rôles, attention ! Parce que l'on n'est pas psychologues ! Néanmoins, cela permet aux élèves de venir décompresser, se décharger d'une partie des choses qu'ils portent. Mais à un moment donné, notre rôle sera de les aiguiller, par exemple vers le PMS ». (Éducateur, Campin)

Un mouvement de décomposition apparaît ici. Ce mouvement constitue une opérationnalisation expérimentale de la proposition « compositionniste » de Bruno Latour (2010).

« Even though the word "composition" is a bit too long and windy, what is nice is that it underlines that things have to be put together (Latin *componere*) while retaining their heterogeneity. Also, it is connected with composure; it has clear roots in art, painting, music, theater, dance, and thus is associated with choreography and scenography; it is not too far from "compromise" and "compromising", retaining a certain diplomatic and prudential flavor. Speaking of flavor, it carries with it the pungent but ecologically correct smell of "compost", itself due to the active "de-composition" of many invisible agents... Above all, a composition can fail and thus retains what is most important in the notion of constructivism (a label which I could have used as well, had it not been already taken by art history). It thus draws attention away from the irrelevant difference between what is constructed and what is not constructed, toward the crucial difference between what is well or badly constructed, well or badly composed. What is to be composed may, at any point, be decomposed ». (Latour, 2010 : 473-474)

La proposition latourienne permet de « décomposer » la notion de « médiation scolaire » en une série de solutions concrètes qu'elle permet de désigner. Étant donné le foisonnement des solutions identifiées (n = 292), une opération de catégorisation s'impose. Elle s'impose d'abord aux médiateurs institutionnels lorsqu'ils rédigent leur rapport annuel d'activité afin de rendre compte de leur travail à leur autorité mandante¹¹. Elle s'impose ensuite au chercheur désireux de réduire la quantité et la complexité du matériau collecté. C'est ainsi que nous avons catégorisé les solutions concrètes en fonction des types de problèmes concrets qu'elles

¹¹ C'est ainsi que les médiateurs d'une grande ville belge recensent par exemple dix catégories d'actions qualifiées : réflexions autour du projet personnel de l'élève, problèmes relationnels entre élèves, problèmes relationnels entre élève et professeur ou autre adulte de l'école, déficit dans le projet scolaire/professionnel, problèmes familiaux/personnels, problèmes institutionnels/administratifs, recherche d'information, problèmes d'apprentissage, problèmes sociaux et problèmes médicaux/psychologiques.

visaient à résoudre. Nous avons ainsi ventilés ces problèmes au sein de six catégories produites progressivement par des jeux de confrontation et comparaison.

Le travail de dé-composition entrepris ici met en lumière le caractère local et artisanal de la médiation scolaire. Loin de renvoyer d'abord ou uniquement à des mutations macro-sociétales (disparition du Tiers, plurinormativité, désinstitutionalisation, etc.), elle s'inscrit dans des contextes locaux d'interaction et est composée d'une multitude de solutions concrètes apportées en guise de réponses à des problèmes tout aussi concrets. Les catégories de problèmes et de solutions qui composent ce « tableau » possèdent, quant à elles, une portée plus générale. En effet, les six établissements étudiés sont tous confrontés, d'une manière ou d'une autre, à des phénomènes d'absentéisme, à des problèmes de conflits, parascolaires, disciplinaires, pédagogiques, ou encore d'image. Les pratiques et dispositifs mis en œuvre pour y répondre possèdent également un certain degré de généralité : tous ces établissements mettent en effet en place, à des degrés divers, des dispositifs de remédiation, de médiation par les pairs, des conseils de classe, des services d'accrochage scolaire internes ou externes, des lieux d'écoute et de dialogue, etc. ; font appel à des médiateurs externes ou internes, désignent des tuteurs pédagogiques, des éducateurs « référents », etc.

Il convient ici de s'arrêter sur les concepts descriptifs de problèmes et solutions concrets pour éclairer les liens qui les unissent. Ainsi, à la suite de recherches conduites dans des universités américaines, Cohen, March et Simon (1972) forgent le *Garbage Can Model*. Ce modèle de l'« anarchie organisée » leur permet d'analyser ces organisations universitaires comme autant d'ensembles relativement chaotiques où des solutions cherchent des problèmes auxquels elles pourraient répondre. L'organisation apparaît alors comme un processus aléatoire où la rencontre entre des décideurs, des solutions et des possibilités de choix permettent d'identifier et de définir des problèmes, eux-mêmes perçus comme ressources permettant de définir l'expertise. Il est en effet fréquent que les solutions précèdent les problèmes, qu'elles leur préexistent. Par conséquent, la définition de ces derniers constitue, pour les acteurs concernés, une activité éminemment stratégique, dans le sens où elle engage la perception qu'ont les acteurs de leur situation (leurs ressources, leurs contraintes, leurs intérêts, etc.). Notons encore que si, dans certaines situations, comme l'indique le *Garbage Can Model*, les solutions priment sur les problèmes (qu'elles contribuent à définir au moins partiellement), elles peuvent également résulter de processus décisionnels caractérisés par une rationalité limitée (March & Simon, 1958). On le voit, il convient de relativiser la portée des concepts de problèmes et solutions qui, s'ils permettent de décomposer la notion de médiation (scolaire), doivent ici être appréhendés empiriquement dans des situations d'interactions singulières... et processuelles.

Une fois résolu le problème du point de vue à partir duquel observer le phénomène « médiation scolaire », il s'agit par conséquent de rendre toute leur épaisseur empirique et processuelle aux problèmes et solutions concrets. Véritables processus d'interaction au cours desquels les acteurs leur donnent vie, sens, les redéfinissent, les concepts analytiques de « problématisation » (Callon, 1986) et de résolution (*problem solving*) indiquent l'importance de leurs durées. Toutefois, il convient de relever que les processus interactifs de définition des problèmes et solutions concrets se déroulent dans des contextes organisationnels partiellement déterminants qu'ils contribuent à façonner. En d'autres termes, les six études de cas réalisées donnent à observer des agrégats de pratiques et de dispositifs s'inscrivant dans des modes de régulation organisationnels locaux.

4. Re-composer de manière diagrammatique des modes de régulation organisationnelle

Au-delà du constat – classique en sociologie de l'action organisée – de localisme des problèmes et des solutions, de contingence et d'émiettement des pratiques et des dispositifs, n'est-il pas possible de faire émerger des « ensembles » parmi la « dispersion » des solutions, à l'aide de dimensions transcendant celle-ci ?

Une manière de façonner ces dimensions consiste à s'emparer des fonctions de la médiation scolaire telles qu'elles apparaissent dans la littérature (cf. *supra*, section 2) : subjectivante ou capacitante ; de différences ou de différends ; institutionnelle ou professionnelle ; formalisée ou adhocratique ; explicite ou implicite ; axiologique ou stratégique ; communicationnelle ou argumentative ; etc. Nous avons utilisé ces paires de fonctions comme autant de pôles bordant des continuums. Après avoir croisé ces continuums deux par deux, nous avons retenu la combinaison la plus structurante (c'est-à-dire permettant de distinguer au mieux des ensembles de solutions) et la plus pertinente (c'est-à-dire concernant un maximum de solutions parmi les 292).

La combinaison retenue croise deux continuums par rapport auxquels nous avons resitué analytiquement, pour chaque cas étudié, les solutions mentionnées par les acteurs durant les entretiens menés au sein des six établissements, selon leur degré de formalisation (des plus ponctuelles aux plus formalisées) et le principe qui les anime (des plus autoritaires aux plus négociatoires). Chaque solution constitue de cette manière une sorte de « curseur » sur un graphique ouvert (non bordé, contrairement aux « cases » des typologies) et articulant deux dimensions bidirectionnelles (les continuums prennent l'apparence de flèches à double sens).

Les Figures 1 à 6 exposent la représentation graphique de cette opération de classement des solutions répertoriées, établissement par établissement, chaque couleur correspondant à une catégorie de problèmes à laquelle chaque solution répond, pour chaque situation problématique relevée durant les entretiens.

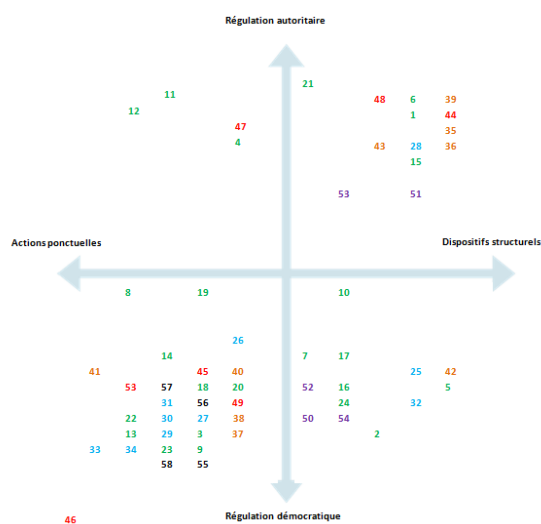


Figure 1 : Les solutions concrètes de l'école Ensor

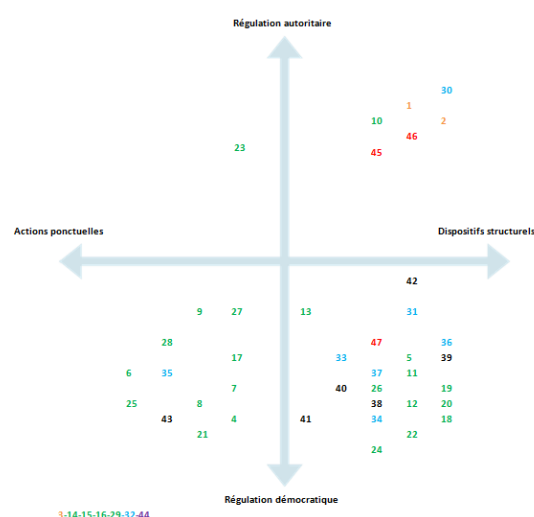


Figure 2 : Les solutions concrètes de l'école Delvaux

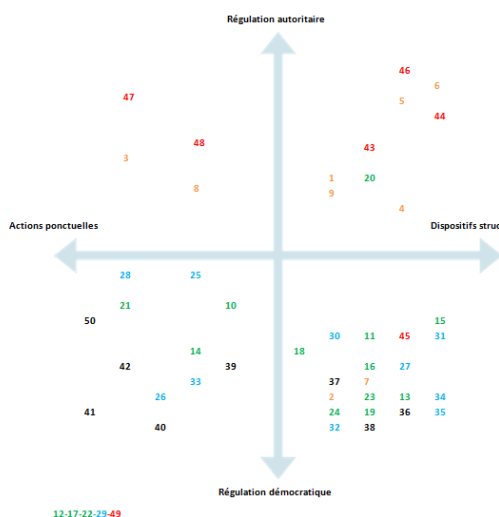


Figure 3 : Les solutions concrètes de l'école Campin

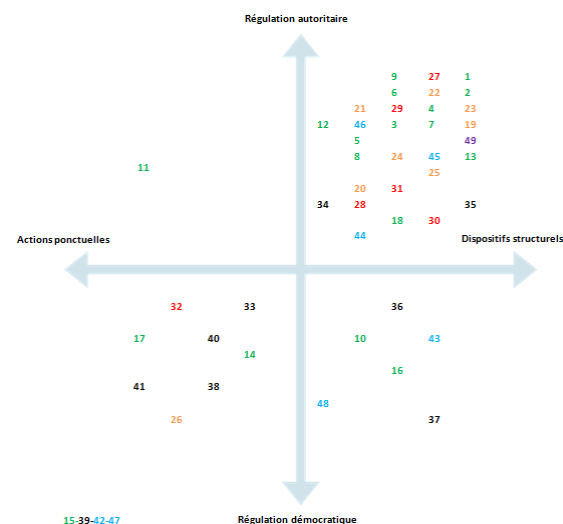


Figure 4 : Les solutions concrètes de l'école Van Eyck

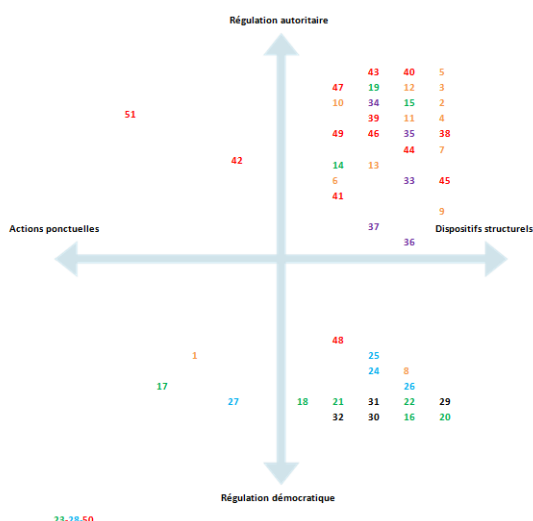


Figure 5 : Les solutions concrètes de l'école Rubens

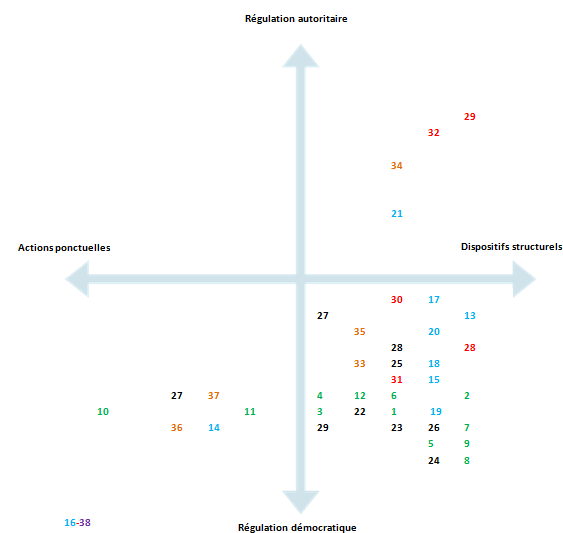


Figure 6 : Les solutions concrètes de l'école Magritte

Que nous apprennent les nuages de points sur ces représentations graphiques ? Où se trouve « la » médiation scolaire parmi ces dispersions variables ?

En raison du caractère éminemment évanescent de la notion, il n'est pas possible de « la » trouver. L'on peut par contre en situer des manifestations sur les diagrammes. Selon les caractéristiques provenant de la littérature consacrée à la médiation, l'on peut considérer que celle-ci se situe davantage sur la partie inférieure des diagrammes, correspondant aux solutions basées sur des principes plus « négociatoires », c'est-à-dire misant sur le dialogue, la participation et l'autonomie des individus, le non-recours à une autorité jugeante, etc. Or, il apparaît que certaines solutions associées à la médiation sont situées sur la partie supérieure des diagrammes et qualifiées de plutôt « autoritaires » sur base ou lors des entretiens.

Par ailleurs, ces pratiques et dispositifs apparaissent à la fois sur la partie droite des diagrammes – car représentant des solutions structurelles, institutionnalisées, formalisées – mais également sur la partie gauche – car correspondant à des solutions ponctuelles, isolées. Enfin, une distinction entre pratiques ou dispositifs de médiateurs et pratiques ou dispositifs de médiation s'impose. Elle permet de souligner que les médiateurs institutionnels – c'est-à-

dire nommés comme tel – ne possèdent pas le monopole des pratiques de médiation : d'autres acteurs s'emparent de la notion pour désigner certaines de leurs pratiques et solutions mises en place dans leur établissement. Soulignons toutefois que la présence de ces médiateurs institutionnels permet souvent une prise en charge plus systématique de cas qui, sans eux, seraient (ou étaient) traités par des éducateurs ou des membres du CPMS.

En plus d'offrir une représentation graphique soulignant la dimension composite de « la » médiation scolaire, ces re-compositions diagrammatiques permettent également de déceler des configurations d'établissements scolaires caractérisés par divers modes de régulation organisationnelle : la régulation des établissements Magritte, Delvaux et Campin se compose de dispositifs majoritairement négociatoires et formalisés ; celle des établissements Van Eyck et Rubens se compose de dispositifs majoritairement autoritaires et formalisés ; la régulation de l'établissement Ensor se compose essentiellement de pratiques négociatoires. Ces constats sont surprenants dans la mesure où les établissements Van Eyck et Rubens recourent fréquemment à un médiateur (Van Eyck) ou en possèdent un en interne (Rubens).

La comparaison entre les six établissements étudiés n'indique aucune influence significative des caractéristiques relatives à la taille des établissements, à l'indice socio-économique, au réseau et au type d'enseignement sur les pratiques et dispositifs de médiation. Quant à la fréquence du recours à un médiateur, nos analyses indiquent que l'école Magritte, bien qu'elle ne fasse jamais appel à un médiateur, se caractérise par des dispositifs massivement négociatoires, révélant une importante « culture de la médiation ». A l'inverse, les écoles Van Eyck et Rubens, dans lesquelles un médiateur intervient fréquemment, indiquent une forme de régulation organisationnelle majoritairement autoritaire. Quant aux trois autres établissements, ils présentent des caractéristiques intermédiaires et variables.

À partir de cette proposition méthodologique expérimentale, la recombinaison diagrammatique des pratiques et dispositifs de médiation scolaire offre une représentation des problèmes concrets qui se posent dans les établissements et des solutions mises en œuvre pour y répondre. Elle permet également de saisir certains traits caractéristiques des modes de régulation organisationnelle ayant cours au sein des établissements, puisque les pratiques et dispositifs de médiation scolaire participent à cette régulation à la fois organisationnelle et cognitive, formelle et informelle, autoritaire et négociatoire, de contrôle et autonome (Reynaud, 1988). Elle permet enfin d'envisager, sous un angle nouveau, la question politique relative au statut des médiateurs scolaires, institutionnalisés ou non.

Bibliographie :

- Amssek, P. (1982), « L'évolution générale de la technique juridique dans les sociétés occidentales », *Revue de droit public*, 275-294.
- Barthélémy F. (2009), « Médiateur social, une profession émergente ? », *Revue française de sociologie*, 50, 287-314.
- Bastard B. (2002), *Les Démarieurs. Enquête sur les nouvelles pratiques du divorce*, Paris : La Découverte.
- Bastard B. et Cardia-Vonèche L. (2004), « Comment la parentalité vient à l'Etat. Retour sur l'expérience des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Revue française des affaires sociales*, 4, 155-172.

- Beaumont C. (2005), « La médiation par les pairs pratiquée par des élèves en difficulté », in Timmermans J. (coord.), *Médiations en milieu scolaire*, Bruxelles : Les politiques sociales, pp. 95-103.
- Bernaerdt G., Al Farassi R., Coenen A.-M., De Brier F., Mironczyk C. et Vanpeteghem A. (2005), « Richesses et ambiguïtés de la posture du médiateur », in Timmermans J. (coord.), *Médiations en milieu scolaire*, Bruxelles : Les politiques sociales, 58-69.
- Blomart J. et Delvigne Y. (1994), « Être médiateur dans l'école multiculturelle : mission impossible », in Blomart J. et Krewer B. (dir.), *Perspectives de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan.
- Bonafé-Schmitt J.-P. (2000), *La médiation scolaire par les élèves*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Briant (de) V. et Palau Y. (2005), *La médiation. Définitions, pratiques et perspectives*, Paris : Armand Colin (2^{ème} édition).
- Cantelli F. (2011), « La plainte comme un droit ? Médiation, politiques publiques et droit des patients », *Quaderni*, 76, 101-110.
- Chevallier J. (2004), « L'état régulateur », *Revue française d'administration publique*, 111 (3), p. 473-482.
- Cohen M. D., March J. G. et Olsen J. P. (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1-25.
- De Munck J. et Verhoeven M. (Eds.) (1997), *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Dubar C. & Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- Dubois C. (2012), *La Justice réparatrice en milieu carcéral : du discours aux pratiques*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Dubois C. & Oriane J.-F., 2012, « Les politiques publiques comme partitions à construire. L'introduction de la justice réparatrice dans les prisons belges », *Gouvernement & action publique*, 1, 2, pp. 117-139.
- Dubois, C. (2014). Half a century of French organizational sociology : methodological roots, compositionist branches. Unpublished Working Paper, 1–16. (URL : <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/179004/1/Dubois%202014%20WP%20OrganizationSociology.pdf>)
- Dumas-Carré A. et Weil-Barais A. (dir.) (1998), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne : Peter Lang.
- Faget J., (2010), *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*, Toulouse : Erès.
- Fiutak T. (2009), *Le médiateur dans l'arène*, Toulouse : Erès.
- Friedberg E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris : Seuil.
- Genard J.-L. (2000), *Les dérèglements du droit. Entre attentes sociales et impuissance morale*, Bruxelles : Labor.
- Glaser B. G. et Strauss A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine de Gruyter.
- Goguikian Ratcliff B. et Suardi F. (2006), « L'interprète dans une consultation thérapeutique : conceptions de son rôle et difficultés éprouvées », *Psychothérapies*, 1, 37-49.
- Guillaume-Hofnung M. (2009), *La médiation*, Paris : PUF (5^{ème} édition).
- Hubin J. et Bedoret C. (dir.) (2012), *Le règlement collectif de dettes*, Bruxelles : Larcier.
- Kuty O. (1998), *La négociation des valeurs*, Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Latour B. (2010), « An Attempt at a "Compositionist Manifesto" », *New Literary History*, 40, pp. 471-490.

- Lebrun J.-P. et Volcricq E. (2005), *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?*, Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Majone G. (1996), *La Communauté européenne : un Etat régulateur*, Paris : Montchrestien.
- March J. G. et Simon H. A. (1958), *Organizations*, New York: John Wiley.
- Mariotti F. (2004), « Entreprise et gouvernement : à l'épreuve des réseaux », *Revue française de sociologie*, 45 (4), 711-737.
- Mbanzoulou P. (2007), *La violence scolaire : mais où est passé l'adulte ?*, Paris : L'Harmattan.
- Moriarty A. et McDonald S. (1991), « Theoretical Dimensions of School-Based Mediation », *Social Work in Education*, 13 (3), pp. 176-184.
- Neuville J.-P. (1999), *Des réseaux inter-personnels aux réseaux inter-entreprises. La régulation sociale des contrats de partenariat industriel*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Orianne J.-F. et Maroy C. (2008), « Esquisse d'une profession consultante. Les intermédiaires du marché du travail en Wallonie », *Formation Emploi*, 102, 21-40.
- Reynaud J.-D. (1988), *Les règles du jeu*, Paris : Armand Colin.
- Six J.-F. (1990), *Le temps des médiateurs*, Paris : Seuil.
- Strebelle C. (2002), *Les contrats de sécurité. Évaluation des politiques de prévention en Belgique*, Bruxelles : Bruylant.
- Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M. et Franssen A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe*, Paris : Dunod.
- Verhoeven M. (1997), « Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire », in J. De Munck et M. Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 247- 268.