

¹⁵ Article 4 de ladite décision du 1^{er} février 2007.

¹⁶ Article 6 de ladite décision du 1^{er} février 2007.

¹⁷ Article 8, § 1^{er} de ladite décision du 1^{er} février 2007.

¹⁸ Article 9 de ladite décision du 1^{er} février 2007.

¹⁹ Article 5, § 3 de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²⁰ Article 11, § 1^{er} de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²¹ Article 12, § 1^{er} de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²² Article 13, § 1^{er} de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²³ Article 1724 du Code judiciaire.

²⁴ Article 14, § 1^{er} de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²⁵ Article 1727, § 2, 2^o du Code judiciaire tel qu'amendé par la loi du 6 décembre 2022.

²⁶ Article 15, § 1^{er}, alinéa 2 de ladite décision du 1^{er} février 2007.

²⁷ La participation de cet examinateur extérieur avait été rendue obligatoire par la décision du 30 mars 2021. Cependant, certains institut de formation dont des universités s'y sont opposés au motif qu'il leur était compliqué d'intégrer des personnes extérieures à leur organisation (article 38 de la loi du 6 décembre 2022).

²⁸ Article 1^{er} de la décision du 18 décembre 2008 modifiée par la décision du 11 juin 2009, 6 mai 2010 et 28 avril et 9 juin 2011 définissant les obligations des médiateurs agréés en matière de formation permanente, www.fbc-cfm.be.

²⁹ Articles 3 alinéa 2 et 6 alinéa 2 de ladite décision du 18 décembre 2008.

³⁰ Article 16, § 4 de la décision du 1^{er} février 2007.

³¹ Article 18 de la décision du 1^{er} février 2007 du 1^{er} février 2007.

³² Article 1727, § 2, 11 et 11^o du Code judiciaire.

³³ www.avocat-dans-l-ecole.be

³⁴ Voyez en ce sens les cours à option relatif aux *Modes alternatifs de résolution des différends* dispensé par le Professeur Olivier CAPRASSE et le Séminaire d'argumentation en modes alternatifs de résolution des conflits » donné par l'auteur de cette contribution en master en droit à l'Université Libre de Bruxelles.

³⁵ <https://www.universitedepaix.org/graines-de-mediateurs>.

Bibliographie

Cruyplants, J., Gonda, M & Wagemans, M. (2008). Droit et pratique de la médiation, Bruxelles, Bruylant, n° 108, p. 45.

Fischer, R., Ury, W & Patton, Br. (2021). Comment réussir une négociation (Getting to yes), Seuil, 268 p.

Martens, P. (2021). Préface. In Cruyplants, J., Gonda, M & Wagemans, M, (Eds.), *Droit et pratique de la médiation* (2ème ed., p. XI). Bruxelles : Bruylant.

[Retour à la table des matières](#)

La Méthode d'Analyse en Groupe : un instrument de formation à la médiation*

Yves CARTUYVELS

Mauricio GARCIA

UClouvain Saint-Louis – Bruxelles

En quoi consiste la médiation ? Comment se déroule-t-elle et quels sont les instruments du médiateur ? Comment former les médiateurs à un dispositif de règlement des conflits qui ne repose pas sur une méthodologie standard mais fait le plus souvent appel, dans une logique du "cas par cas", à des modalités diverses, en fonction des types de contentieux, des attentes et des relations entre les parties en conflit ou encore des modèles de médiation mobilisés ? L'hétérogénéité des pratiques et l'étendue de l'accueil qu'offre la médiation, ne doit pas nous empêcher pour autant de réfléchir et de tester des méthodes innovantes dans le cadre d'un processus de médiation.

Dans cet article, nous proposons de présenter une méthode de recherche en sciences sociales, la méthode d'analyse de groupe (MAG), que nous utilisons comme instrument de formation dans le cadre d'un certificat de médiation en Belgique. Après une rapide présentation de ce certificat en médiation (1), nous reviendrons sur les fondements épistémologiques de cette méthode interactive de recherche-action (2), avant d'évoquer son utilisation comme instrument de formation à la médiation et ses liens avec le paradigme de

la médiation (3). De notre point de vue, l'originalité de la MAG réside dans le fait qu'elle constitue un instrument performant de formation à la médiation, paradigme de traitement des conflits dont elle partage un certain nombre de présupposés.

1. Le certificat interuniversitaire en médiation de l'« Académie Louvain »

La création d'un certificat interuniversitaire en médiation

En 2006, trois universités francophones de Belgique décident de créer un « certificat interuniversités en médiation » : l'Université Catholique de Louvain, L'Université Saint-Louis - Bruxelles et l'Université de Namur. Cette formation, qui s'adresse à un public d'adultes, est partie d'un constat classique : les modes alternatifs de règlement des conflits prennent une place croissante dans divers secteurs de la vie sociale, en réponse à une crise de légitimité et d'effectivité des modes de règlement classiques des conflits. Les médiateurs se multiplient dans divers domaines de régulation des conflits, mais à l'inverse, la formation reste très faible, se réduisant régulièrement à une formation assez aléatoire « sur le tas ».

Aujourd'hui, suite à la fusion entre l'Université Catholique de Louvain et l'Université Saint-Louis – Bruxelles en 2023, le certificat est organisé formellement par l'Université Catholique de Louvain et l'Université de Namur¹. Quatre années de formation, mises en place depuis le début, sont actuellement prévues : une première année de *formation générale à la médiation* constitue un socle commun ouvert à tous les étudiants. Largement interdisciplinaire, cette année de formation associe modules théoriques et exercices pratiques. Elle peut être suivie par une deuxième année de *formation spécialisée*, soit en *médiation civile, commerciale et sociale* (MCCS), soit en *médiation familiale* (MF), soit en *médiation locale scolaire, pénale et soins de santé* (MLSPSS)

Le suivi de la première année de formation générale est une étape obligatoire pour les participants désireux de s'inscrire ensuite dans l'année de spécialisation en médiation familiale ou en médiation civile, commerciale et sociale. Dans ces deux domaines, l'agrément de médiateur suppose le suivi d'un programme englobant la formation généraliste de base (première année) et la formation spécialisée. L'accès à l'année de formation en MLSPSS n'est pas conditionné par cette étape préalable : l'agrément dans ces domaines de médiation institutionnelle n'existe pas en Belgique, au motif que les conditions d'indépendance et de neutralité du médiateur n'y sont pas formellement rencontrées. Autrement dit, le système en Belgique débouche sur un paradoxe : alors que les fonctions de médiateurs existent et se développent dans les institutions de soins, dans les communes, à l'école ou dans la justice pénale, les médiateurs n'y sont pas formellement « agréés » par la Commission Fédérale de Médiation, l'organe officiel qui reconnaît le diplôme de médiateur.

A quoi sert alors la formation en MLSPSS, puisque le diplôme délivré ne débouche pas sur l'octroi d'un titre de médiateur reconnu par la Commission Fédérale de Médiation ? La formation constitue d'abord un atout important en cas de candidature à un poste de médiation dans un des domaines concernés. Le diplôme de médiateur n'y est pas requis, mais pouvoir faire état d'une formation solide y est incontestablement un « plus » important. Ensuite, la formation propose une approche centrée sur les dispositifs (parfois complexes) existants et un travail avec des médiateurs actifs sur le terrain, qui constituent une première prise de connaissance avec les réalités de la médiation dans ces champs institutionnels. C'est dans le cadre de cette année spécialisée de formation à la médiation en contexte institutionnel qu'est utilisée la Méthode d'Analyse en Groupe présentée plus bas. Ceci explique qu'on la présente de manière un peu plus détaillée ci-dessous

La formation en médiation locale, scolaire, pénale et en soins de santé (MLSPSS)

Cette année de formation, à laquelle prennent part une vingtaine de participants par an, présente la particularité de s'organiser autour de quatre champs de médiation, abordés de manière croisée. Cinq raisons ont conduit les fondateurs du programme à opérer ce choix :

Dans les quatre cas, se trouvent traités des « petits conflits »

à caractère relationnel, en partie semblables et en partie différents. Une certaine porosité existe également entre ces différentes scènes de médiation, certaines situations étant susceptibles d'être traitées, par exemple, en médiation locale ou en médiation pénale, en fonction des mécanismes de renvoi de situations conflictuelles vers les services de médiation. Des zones de recouvrement existent donc, intéressantes à traiter dès lors que le contexte institutionnel pèse d'un poids différent en fonction du dispositif sollicité. Ainsi, un cas d'« incivilité » ne sera pas nécessairement traité de la même manière s'il est renvoyé par la police en médiation pénale ou en médiation locale.

Dans les quatre cas, les conflits ne sont pas purement privés ou individuels. Ils ont lieu dans un espace public ou semi-public, et font intervenir un acteur institutionnel (l'école, l'hôpital, les autorités locales, la justice,...). Ceci pose des problèmes spécifiques relatifs à la posture du médiateur, ce dernier étant régulièrement mis au défi de trouver des bricolages pour se construire une position d'indépendance, de neutralité et d'impartialité. Ici encore, travailler et confronter les manières diverses avec lesquelles les médiateurs cherchent à se construire des espaces d'« a-territorialité » à l'intérieur d'un cadre institutionnel n'est pas dénué d'intérêt.

Dans les quatre cas, le cadre institutionnel public pèse sur la médiation, mais pas de la même manière : l'école ou l'institution judiciaire, par exemple, n'ont pas les mêmes attentes et ne cadrent pas le processus de médiation de la même façon. Les attentes de l'institution à l'égard du médiateur, à l'hôpital ou dans le dispositif communal de médiation locale, sont également différentes. Mais partout, la médiation se fait ici à l'ombre, plus ou moins insistante, de l'institution. Ceci amène aussi les médiateurs à s'organiser pour résister aux tentatives diverses d'instrumentalisation dont ils peuvent faire l'objet : faire des médiateurs locaux des agents de prévention dans le cadre de politiques locales de sécurité ; transformer les médiateurs scolaires en agents de lutte contre le décrochage scolaire ; demander aux médiateurs hospitaliers de se transformer en *ombudsman* ou de détourner les plaintes des patients à l'hôpital... Ces tentatives communes qui visent à détourner le médiateur de son métier à d'autres fins existent, ce dont témoigne le besoin des médiateurs institutionnels de rédiger des « chartes de médiation » pour défendre le cœur de leur métier contre les pressions dont ils font l'objet².

Dans les quatre cas, les types de conflits font plutôt appel une approche transformative de la médiation, même si les pratiques qu'y s'y déploient empruntent souvent les traits de l'hybridation des modèles. Mais le traitement de conflits relationnels y fait plus appel aux principes de *recognition* et d'*empowerment* qu'à la logique du *problem solving* ou du *bargaining*. Ceci explique que la formation en MLSPSS mette beaucoup l'accent sur la question de la posture du médiateur.

La confrontation de ces différentes scènes de médiation, dans leurs ressemblances et dans leurs différences, est riche pour réfléchir chaque dispositif de médiation à la lumière des autres. Autrement dit, l'éclairage croisé des quatre scènes, avec leurs particularités institutionnelles, la mise en lumière

des difficultés et des enjeux qui leur sont propres, fournissent un matériau intéressant pour questionner tant la posture du médiateur que les idéaux et les finalités de la médiation sur chacune des quatre scènes.

L'objectif de la formation privilégie donc une approche réflexive, orientée par le modèle « transformatif », plus qu'une démarche technique. Cette approche prend appui sur trois axes principaux : a) des modules de travail organisés par scène de médiation, avec chaque fois un binôme de formateurs regroupant un médiateur actif et un universitaire spécialisé dans le champ concerné ; b) des exercices pratiques, axés sur la posture du médiateur, dispensés par des médiateurs en exercice ; c) pour chaque scène, un travail collectif d'« Analyse en groupe » à partir du récit d'un cas vécu, présenté par un médiateur, appartenant au groupe des médiateurs en formation ou extérieur à celui-ci. A l'avenir, l'ajout d'un quatrième axe est envisagé : il s'agit de faire participer les étudiants à une séance d'intervision des médiateurs sur chaque scène. Une expérience pilote menée cette année dans le domaine de la médiation scolaire s'est révélée positive, pour toutes les parties concernées.

La MAG ou Méthode d'Analyse en Groupe est donc utilisée ici comme mode de formation. Après en avoir exposé les fondements et décrit le processus, nous indiquerons ses liens avec la médiation.

2. Les fondements épistémologiques de la méthode d'analyse de groupe (MAG)

La MAG, méthode développée à l'UCLouvain Saint-Louis - Bruxelles sous l'impulsion de Luc Van Campenhout, se conçoit comme une méthode de recherche-action et d'intervention³. Le cœur de sa pratique réside dans la tentative de faire émerger les connaissances des acteurs à propos d'une situation donnée, en les faisant réagir à un « récit de cas » vécu par un professionnel. La méthode conduit à confronter les différentes interprétations produites par les membres du groupe à propos du récit proposé et non leurs idées ou opinions. Le processus interactif de construction de savoir met en jeu à la fois les « expériences » des acteurs et leur "capacité réflexive", dépassant ainsi la dissociation habituelle, que l'on retrouve également dans d'autres méthodologies de recherche-action, entre les interviewés qui rapportent des matériaux ou des données et les chercheurs qui interprètent et analysent. Outre la production d'un savoir co-construit, le processus peut avoir des effets très concrets pour les acteurs participants : il n'est pas rare qu'il produise des transformations dans les postures initiales des acteurs et des déplacements dans leur lecture d'un conflit. De même, il permet parfois de relancer un dialogue ou des modes de collaboration interrompus sur fond de malentendus ou de mécompréhension entre acteurs.

Le MAG est donc aussi une méthode d'"intervention", au sens où le mode d'échange qu'elle produit, sur fond d'une valorisation de la mise à plat des « convergences » mais aussi des « divergences » d'interprétations sur des réalités sociales, peut avoir des effets de médiation. Elle répond ou est en adéquation avec divers changements dans l'appréhension ou la régulation des phénomènes sociaux.

La MAG, une méthode adaptée aux transformations sociales

La méthode repose sur une *conception relationnelle, plurielle et "conflictuelle" des phénomènes sociaux*. Les participants ne sont pas appréhendés de manière isolée ou individualisée, mais comme acteurs sociaux impliqués de manière collégiale dans des relations qui se déploient autour d'un contexte institutionnel concret. Il leur est demandé de construire, à partir des ressources et des intérêts qui sont les leurs, des interprétations d'une réalité sociale qui seront soit convergentes, soit divergentes. Une des particularités de la méthode réside notamment dans sa capacité et sa volonté à faire émerger ces divergences de point de vue à partir d'une même réalité et à favoriser une formulation consensuelle de ces divergences. L'expression d'un désaccord n'est donc pas perçue comme un problème en soi. Au contraire, « se mettre d'accord sur les désaccords » apparaît comme un premier point important pour mettre en lumière les nœuds d'une situation problématique. On devine rapidement l'intérêt de cette perspective pour l'univers de la médiation, au sein duquel le traitement d'un "conflit" suppose d'abord de se donner les moyens de décrire, de penser et de formuler les tensions et les oppositions en jeu dans la lecture d'une situation conflictuelle.

La MAG se veut donc « adaptée » au contexte social actuel et à ses transformations. Mais de quelles transformations parle-t-on ? Il s'agit essentiellement des grands types de changement qui ont conduit à l'émergence de la « seconde modernité ». La première modernité, associée à l'émergence et au développement de la société industrielle, a été marquée par le modèle culturel du Progrès et de la Raison qui s'est déployé dans le cadre territorial de l'Etat-Nation. Dans ce cadre territorial, la société industrielle s'est apparentée à « un espace de positions sociales, associant et opposant des groupes et des classes définis par leurs positions dans la division sociale du travail ou, selon le paradigme marxiste, par leurs rapports sociaux de production. Elle se caractérisait également par la production d'une différenciation des « champs d'activité, des institutions, des fonctions et des rôles », différenciation croissante à mesure que le projet moderne s'approfondissait à travers le développement d'institutions spécialisées contribuant à l'intégration globale dans le système social » (Van Campenhout et al., 2005, p.22).

Ce modèle culturel de la première modernité, fondé sur le Progrès et la Raison, s'il n'a pas disparu, connaît aujourd'hui des mutations considérables. Conduisant à une « deuxième modernité » selon les uns, à une « post-modernité selon d'autres (Chevallier, 1998), les transformations en cours, dues à divers facteurs tant structurels (mondialisation, déclin de l'Etat intégrateur, nouvelles technologies de communication, etc.) que culturels (individualisation croissante, société de l'autonomie, responsabilisation, victimation,...) sont regroupées par les auteurs de *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux* autour de cinq axes principaux.

L'époque est d'abord marquée par un « *désajustement des trajectoires sociales* ». De l'imaginaire de la société des classes, source de répartition claire des individus en fonction

de leur position sociale au sein de classes et de sous-classes, nous sommes passés à une représentation plus floue des positions des uns et des autres, sur des axes de vulnérabilité ou de domination divers, en fonction de trajectoires individuelles moins prévisibles et plus éclatées. Pour paraphraser Marcel Gauchet, la deuxième modernité se caractérise par la sortie de la « société des rôles », dans un monde social plus éclaté. Les frontières entre groupes sociaux sont plus imprécises et les trajectoires individuelles moins prévisibles ou reconductibles (Gauchet, 1985). Dans ces sociétés de la différenciation, la logique de reproduction sociale transgénérationnelle, si elle ne disparaît pas, devient plus incertaine.

L'extension et l'approfondissement des inégalités sociales est un deuxième marqueur des sociétés contemporaines. Caractérisées par un capitalisme post-industriel, ces sociétés connaissent un accroissement des inégalités sociales, lié à un évidement de la classe moyenne. La massification et le développement de l'éducation, loin d'enrayer le phénomène de « reproduction » (Bourdieu, Passeron, 1970), n'ont conduit ni à une plus grande égalité, ni à une augmentation du niveau de vie moyen pour l'ensemble de la population. Par ailleurs, de nouvelles inégalités sont dénoncées, qui se déploient autour d'enjeux identitaires : tensions relationnelles et familiales, isolement social, inégalité d'accès à l'information, reconnaissance de la différence, etc. La sphère de l'intime se déploie dans la sphère publique et la demande de reconnaissance subjective s'affirme. Dans ce contexte, l'égalité et l'inégalité se définissent plus qu'avant en termes de « ressources dont dispose chaque personne pour construire sa vie, affirmer son identité et être reconnue par les autres » (Van Campenhoudt et al., 2005, p. 23). Cette évolution s'inscrit dans ce qu'on peut appeler une « métamorphose de la question sociale »⁴ sur fond d'une juxtaposition de questions sociales et sociétales. Aux enjeux et conflits collectifs classiques, liés à l'exploitation et à l'inégalité dans la répartition des richesses, s'ajoute en effet la question de l'exclusion et de la discrimination pour des personnes perçues comme surnuméraires et non insérables dans le système de production ou qui se vivent comme non reconnues sur le plan identitaire. Cette exclusion est fragmentée, souvent vécue individuellement en fonction d'une trajectoire ou de traits propres, et débouche aujourd'hui sur une demande d'« inclusion » plus que d'« intégration » dans des sociétés où les exigences de la participation à l'échange social sont devenues plus complexes. Les injonctions à l'autonomie et à la responsabilisation, auxquelles les individus aspirent ou se soumettent, produisent alors nouveaux de nouveaux modes d'inclusion et d'exclusion sociales.

La détotalisation des identités et l'hétérogénéité des expériences constitue un troisième axe de changement. La transmission et la reproduction des univers culturels sont de moins en moins solides et figés dans des sociétés ouvertes où chaque individu est appelé à se construire lui-même ses référentiels de valeurs, au croisement de discours multiples. Dans des sociétés marquées par la montée de l'individualisme, plus que le groupe c'est l'individu lui-même qui devient "l'unité de reproduction de la sphère sociale" (Van

Campenhoudt et al., 2005, p.24), au prix parfois d'un repli sur des micro-groupes dont il partage les caractéristiques culturelles. Cet individualisme croissant peut connaître des formes diverses, qu'il favorise un versant narcissique (Lash, 1999), un culte de la performance (Ehrenberg, 1991), un appel à l'autonomie comme résistance à la domination (Touraine, 2001), ou encore d'autres déclinaisons traduisant plutôt le « malaise » d'un « individu incertain » (Ehrenberg, 2010) : souffrance narcissique d'une individualité jamais satisfaite d'elle-même (Lash, 1999 ; Lipovetski, 1983), incertitude identitaire associée à un Moi plus fluide que substantiel (Gergen, 1997), « fatigue d'être soi » dans un monde où chacun est appelé à se prendre en charge lui-même, sans plus l'abri de cadres normatifs hétéronomes, standards et rassurants (Ehrenberg, 2000). Dans ce nouvel ordre des choses, l'individu est de plus en plus poussé à s'inventer et à se réinventer, à développer des stratégies personnelles, souples et fluctuantes en fonction des situations, sans pouvoir plus compter sur une « hiérarchie des logiques d'action » (Dubet, 1994).

L'affirmation d'un sujet réflexif, dont U. Beck faisait un des piliers de son ouvrage *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité* (Beck, 2001), est un autre facteur d'évolution. La thèse de Beck est que, dans une société marquée par le risque, rationalité scientifique et croyance dans le progrès ne suffisent plus à structurer l'imaginaire social pour répondre aux défis d'un monde devenu largement imprévisible. La société doit se faire « réflexive », c'est-à-dire capable de se questionner et de s'adapter en permanence aux évolutions du monde vécu, sans plus compter sur des normativités de surplomb. A cette mutation correspond celle d'un individu réflexif, sommé de construire par lui-même sa trajectoire de manière autonome, dans un monde où les évidences techniques et culturelles se désagrègent et où émerge une pluralité croissante de références, moins hiérarchisées qu'auparavant et qui se concurrencent les unes les autres. Au cœur d'un « self-service normatif » (Legendre, 1989, 89), s'ouvre alors un espace de réflexion pour le sujet, amené à exercer des choix éthiques et/ou instrumentaux divers, sans le recours à des normativités hétéronomes portées par des institutions. Un rapport au monde plus décentré, réflexif et procédural se développe, que Jürgen Habermas associe pour sa part à une identité "post-conventionnelle" (Habermas, 1987), dans laquelle le sujet remet en cause la légitimité *a priori* de tout système normatif pour privilégier la construction autonome d'une norme en situation. L'individualisme produit ici une « éthique communicationnelle » qui fait le pari - contrefactuel souligne Habermas - d'une « raison pratique » qui permet à des acteurs de chercher à établir une norme commune par le bas, au terme d'un dialogue rationnel, plutôt que de se soumettre à une loi imposée de l'extérieur.

Enfin, la *demande de reconnaissance* apparaît comme une caractéristique marquante de nos sociétés contemporaines. Les modes de reconnaissance par substitution offerts par des récits collectifs ou des ordres normatifs divers ne fonctionnent plus comme réponse aux sentiments d'exploitation, de domination ou de victimisation qui s'expriment de manière forte aujourd'hui. Plusieurs auteurs soulignent aujourd'hui la

centralité d'une demande croissante de reconnaissance individualisée (Honneth, 2000, Todorov, 1995 ; Le Breton, 2002), comme facteur central de la vie sociale contemporaine et de l'expérience individuelle. La montée de la posture victimaire en est une expression emblématique. Comment expliquer la place prise par ce besoin de reconnaissance ? Pour Van Campenhoudt et *alii*, la "décategorisation" des identités dans des sociétés d'individus a pour effet que l'estime ou le respect ne sont plus garantis par l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale ou professionnelle, mais dépendent de l'individu qui doit se référer à lui-même en évaluant ses propres performances et capacités. Et à l'inverse, le sentiment de mépris ou l'expérience de victimisation n'est plus amorti par l'appartenance à une condition collective partagée mais perçu comme une forme de disqualification individuelle. Ainsi, l'exclusion, l'injustice ou l'échec sont de plus en plus vécus comme une dégradation individuelle et une perte d'estime de soi, plutôt que comme l'effet des conditions générales résultant de conflits collectifs. Ce recentrage individualiste amène une demande de reconnaissance subjective que n'offre plus l'appartenance au groupe. Elle « psychologise » l'existence et rend partiellement invisible la nature sociale de l'expérience. La reconnaissance tend alors à « constituer l'enjeu permanent des relations asymétriques et inégalitaires, entre des sujets singularisés dans leur histoire individuelle » (Van Campenhoudt, et *alii*, 2005, 26). Cette analyse demanderait toutefois à être affinée : si cette tendance à la décategorisation avec ses effets victimaires est indéniable, il est vrai également que des processus de recategorisation sont en cours pour construire, sur d'autres bases et autour d'autres traits - plus culturels et identitaires - des collectifs de victimes. La collectivisation de la demande de reconnaissance, fondée sur une appartenance commune, permet ici de mieux répondre au sentiment victimaire individuel.

Voilà donc un certain nombre d'éléments caractéristiques d'un changement de régime social et culturel qui permettent de comprendre le contexte dans lequel émerge une méthode de recherche, marquée par la participation, l'horizontalité et la co-construction d'un savoir partagé, en résonance avec les évolutions sociales et sociétales propres à une « seconde modernité », « post-modernité » ou « hyper-modernité ».

Une méthode pour rendre compte des tensions entre expérience sociale et vécu individuel

Face aux transformations contemporaines, marquées par la dissociation et la fragmentation, il ne serait intéressant ni de renoncer à toute ambition explicative en raison de la complexité du monde social, ni de basculer vers une « sociologie du sujet » qui renoncerait à "expliquer le social par le social". Certes, les mutations en cours depuis plusieurs décennies rendent plus difficiles la compréhension des relations sociales et de l'expérience subjective des individus (Van Campenhoudt, 2005, p. 34). Mais si cette compréhension nécessite un renouvellement des approches théoriques en sociologie, elle suppose aussi l'adoption de nouvelles méthodes pour rendre compte de l'imbrication entre expérience sociale et vécu individuel, sur fond de la dissociation entre les deux sphères. La méthode d'analyse en groupe s'inscrit dans cette voie, qui tente d'"articuler sur de

nouvelles bases (réflexivité, expérience, communication...) ce qui est dissocié" et de proposer une méthode de recherche conforme au renouvellement des outils théoriques « à l'ère de la modernité avancée et du sujet réflexif » (Van Campenhoudt et *alii*, 2005, 34).

Au fondement de la méthode, on trouve donc une position épistémologique qui consiste à chercher à articuler ce qui est disjoint, sur des bases et des processus favorisant réflexivité, expérience et communication. Dans ce cadre propre à la seconde modernité, la méthode vise à faire entrer en dialogue des exigences en tension : « la prise en compte des savoirs locaux et la construction de savoirs globaux, la montée en puissance des enjeux de reconnaissance et l'importance des enjeux de connaissance, la conscience de la pluralité des vérités sociales et l'exigence d'établir une vérité scientifique, la mobilisation de la réflexivité des individus et la prise en compte des limites de la subjectivité, la singularité des expériences individuelles et la construction collective des phénomènes sociaux, la procéduralisation du rapport à la norme et la prégnance des normes substantielles, la rupture épistémologique et la continuité entre savoirs ordinaires et savoirs savants..., les attentes d'égalité morale entre les individus et la prise en compte des rapports de force » (Van Campenhoudt et *alii*, 2005, 34). La MAG tente de traiter les implications méthodologiques de ces tensions et propose un dispositif qui permet de les travailler, à partir des postulats suivants :

- la construction d'un savoir sur les problèmes individuels et sociaux suppose que ces derniers soient appréhendés dans leur *co-production sociale entre des acteurs aux positions et aux points de vue divergents*⁵. C'est en confrontant les interprétations que proposent les uns et les autres d'une réalité locale toujours en partie construite, que l'on peut aboutir à une connaissance plus globale de cette réalité, par ailleurs elle-même reconstruite dans ce processus même. C'est ce que vise le dispositif d'analyse en groupe, lequel se réfère au principe de consensus d'une manière particulière : écartant la quête nécessaire d'une interprétation unique, la méthode valorise l'expression des désaccords interprétatifs, méthode féconde pour nourrir un dialogue susceptible de faire émerger des « nœuds » ou des enjeux clés dans la démarche de connaissance.
- cette (re)construction de la réalité sociale et de sa compréhension suppose ensuite un *processus communicationnel réglé* que la méthode privilégie. La MAG promeut ici la mise en œuvre d'une « raison pratique procédurale » (Habermas, 1987) en organisant la construction d'accords (éventuellement sur des désaccords) autour « d'échanges de paroles dans lesquels sont produits et critiqués des arguments ». Inspiré par l'« éthique communicationnelle » (Habermas, 1987), la MAG tente de donner à l'analyse collective la forme d'un débat organisé autour d'interprétations structurées en un ensemble d'arguments rationnels. Certes les personnes concrètes, avec leur ressenti,

intérêts ou désirs, ne sont pas absentes de l'échange. La matière du récit proposé mobilise, même si par déplacement d'objet, à des degrés divers les convictions, les intérêts, les désirs, voire l'identité des acteurs. Le « bruit et la fureur » des vies sont très présents dans un processus qui n'échappe pas aux tensions de l'implication pratique et existentielle des acteurs sociaux, pas moins qu'aux « dissymétries des rapports sociaux dans lesquelles l'analyse des groupes trouve sa dynamique » (Van Campenhoudt, L. et al., 2005, p. 45). Mais l'échange est organisé de sorte que chacun prenne la parole dans un certain ordre, en respectant un protocole qui évite les prises de pouvoir dans le dialogue. L'objectif est de garantir l'accès libre et égal de chacun à la parole, ce qui suppose la présence d'un animateur « procédural », garant de cette éthique communicationnelle : il se l'applique d'abord à lui-même, adoptant une position tierce et se cantonnant à un rôle de gardien d'une circulation adéquate de la parole, respectant une stricte neutralité quant au fond et s'abstenant de tout commentaire ou de toute expression de préférence sur les prises de parole exprimées. Il la rappelle ensuite aux participants si nécessaire, dans l'hypothèse où l'un ou l'autre s'écarterait du processus réglé de prise de parole, évitant les prises de pouvoir dans le dialogue. Par ailleurs, dans le processus gradué de construction collective de savoir, le principe d'égalité morale des participants est préservé, autant que possible, jusqu'à la fin. Un rapport rédigé par les chercheurs vient acter en fin de parcours l'analyse co-produite par l'ensemble des participants et il est soumis à relecture, amendements et validation par l'ensemble du groupe.

le dispositif de la MAG fait le pari d'un *sujet réflexif*, capable de questionner sa propre perception d'une réalité, en tant que sujet et acteur social, et d'entrer dans un dialogue critique avec son environnement et son expérience sociale. Au fil des échanges, « l'attitude interprétative à l'égard d'un monde vécu perçu comme un donné cède le pas à une attitude critique et réflexive » (Van Campenhoudt et alii, 2005, 35). Le pari est ici que les individus ne sont pas des "idiots culturels" (Garfinkel, 2007, 137) mais qu'ils possèdent des ressources critiques, même à des degrés divers et inégaux, leur permettant de questionner et d'analyser les rapports sociaux dans lesquels ils se débattent. La MAG se démarque ainsi de la dissociation classique entre « acteurs qui vivent et agissent » et « chercheurs ou penseurs qui analysent », « savoir expert » et « savoir profane ». L'acteur possède des connaissances, il n'est pas seulement l'agent d'une expérience ou l'incarnation d'une culture ou de représentations sociales. L'individu peut dire quelque chose, et dans ce discours se tisse un savoir réflexif qu'il est possible et intéressant de mettre en évidence.

De ce point de vue, le MAG partage partiellement une perspective épistémologique avec la psychanalyse : le sujet en sait beaucoup plus que ce que la science est prête à reconnaître et cela devient évident si nous écoutons cet « objet parlant », qui est en vérité un sujet (le parlêtre de Lacan). D'un autre point de vue, la MAG partage également la perspective "émergente" de la production de connaissances caractéristique de la théorie ancrée (Strauss & Corbin, 1994). Cette perspective promeut une production de connaissance « par le bas », en donnant aux individus une place non seulement en tant qu'« informateurs » mais aussi en tant que détenteurs de connaissances sur les phénomènes sociaux et humains, en particulier sur les conflits. Cependant, la *grounded theory* opère une certaine dissociation dans la mesure où les niveaux d'analyse les plus complexes (axiaux et relationnels) sont opérés par les chercheurs et éventuellement discutés avec les acteurs (triangulation). Le MAG va plus loin, les membres du groupe étant associés à toutes les étapes du processus, y compris les analyses plus complexes, qui élèvent leur niveau de compréhension, d'abstraction ou de généralisation.

Enfin, la MAG s'inscrit dans un *paradigme du conflit*. Elle privilégie une lecture conflictuelle du social et part du postulat que le changement peut se produire à partir d'une institutionnalisation du conflit entre les acteurs, « le changement résultant de la dynamique même de leur coopération conflictuelle ». On s'écarte ici notamment d'un paradigme de la domination, qui n'envisage le changement que par une voie d'opposition radicale pour renverser la domination d'un groupe ou d'un acteur placé en position de surplomb (Van Campenhoudt et alii, 2005, 36, note 1). C'est donc le principe d'une « coopération conflictuelle » qui est au cœur du processus de construction de savoir et de reconstruction de la réalité vécue par les participants. Le pari méthodologique et épistémologique est bien que « la confrontation systématique des interprétations dans un groupe (de praticiens et de chercheurs) et la coopération conflictuelle qui s'établit entre chercheurs et participants permettent « l'élaboration d'une connaissance scientifique du phénomène étudié » (Van Campenhoudt et alii, 2005, 38).

3. La Méthode d'Analyse en Groupe (MAG) comme instrument de formation

Dans le cadre de la formation en médiation locale, scolaire, pénale et soins de santé (MLSPSS), la MAG est mobilisée comme outil de formation. Bien qu'il s'agisse à l'origine d'une méthode de recherche-action, son utilisation nous apparaît au fil du temps toujours plus pertinente à deux points de vue : d'une part, elle se révèle particulièrement opportune pour plonger les participants dans le « réel » de la médiation sur les scènes étudiées. Elle permet ici, à partir d'un cas concret, de souligner des aspects importants du cadre institutionnel concerné, des enjeux de la médiation et de la posture du médiateur et favorise ainsi chez les participants une appropriation « par le bas » de la médiation en contexte. Et d'autre part, la méthode présente un certain nombre d'analogies avec le paradigme de la médiation que sa pratique en formation permet de mettre en lumière.

Une méthode inductive, participative et collaborative

Le principe directeur de la méthode est le suivant. Il s'agit de réunir 15 à 20 participants pendant une journée pour discuter, de manière ordonnée, d'un problème qui les concerne. Ainsi, il est possible par exemple de réunir autour d'une table des policiers, des juges, des travailleurs sociaux et des experts psychiatres pour discuter du suivi des personnes en libération conditionnelle. La méthode permet ici de dévoiler divers noeuds relationnels et de dialoguer autour d'enjeux divers soulevés par des modes de collaboration divers. Elle peut aussi réunir des acteurs de statut différent, interagissant au sein d'une même structure institutionnelle (des médecins, infirmiers, administratifs au sein d'un hôpital). Elle peut encore rassembler des acteurs exerçant une même profession dans des lieux ou des institutions différents (des enseignants du même niveau ou degré d'études dans des écoles différentes). De ce point de vue, la méthode est particulièrement pertinente pour étudier les mondes opérationnels en réseau. Dans ces divers cas, elle a un pouvoir d'élucidation de ce qui se joue à l'intérieur d'une « boîte noire » où cohabitent des acteurs divers qui, souvent, ne se parlent pas. Elle permet aux participants de mieux comprendre la mise en œuvre d'un système, ses diverses déclinaisons, les écarts entre les objectifs officiels et leur traduction par les acteurs, les interrelations entre les différents partenaires impliqués, les conflits de pouvoir ou les difficultés de communication qu'ils peuvent rencontrer.

L'approche suppose que l'analyse soit effectuée par le groupe de personnes présentes, avec l'aide de chercheurs et d'un chercheur-animateur qui contrôle le processus. A la différence d'un focus group ou d'un « entretien de groupe », dans lequel les participants sont interrogés par les chercheurs, la MAG est donc une méthode participative de co-construction de connaissances où intervenants de terrain et chercheurs élaborent ensemble un travail réflexif, basé sur la narration d'une expérience vécue par un membre du groupe.

La construction d'un savoir commun à partir du cas est fondée sur les connaissances des parties. Ce sont les participants qui, sur la base de leurs propres connaissances, apportent des données, réagissent aux interprétations des autres participants, approfondissent leurs connaissances et se remettent en question sur la base des apports, questions et interpellations des autres participants. Les participants sont les analystes de la situation, amenés dans le processus de discussion à questionner leurs propres positions. Et tous les participants sont mis, quelle que soit leur statut, sur le même pied. Si un chercheur ou un universitaire, autre que le chercheur animateur, est présent, il participe comme les autres intervenants, sur la base de son expérience et de ses connaissances. Nous sommes donc confrontés à la construction d'un « savoir hybride » (Latour).

Le chercheur-animateur est là pour guider le processus de co-construction de savoir. Il n'est pas dans une position d'expert « qui sait » ou qui récolte des connaissances à son profit. Il se cantonne dans un rôle de « gardien de la méthode », soit de garant du respect du processus réglé de la méthode et des diverses étapes de l'analyse qu'elle propose. Il joue le rôle de

facilitateur, intervenant parfois pour clarifier une intervention ou la reformuler afin de favoriser l'intercompréhension entre les participants quand cela semble nécessaire. Mais il ne va pas plus loin : toute interprétation de sa part risque d'entacher sa neutralité et donc sa légitimité au regard de l'un ou l'autre des participants.

Comment se déploie concrètement le processus de la méthode ? Telle que nous l'utilisons dans la formation, la MAG est organisée autour de trois étapes principales. Il s'agit bien évidemment d'un idéal-type, susceptible d'être adapté en fonction des contextes et du temps disponible.

La première étape est constituée par le *récit d'une histoire vécue*. Un médiateur est invité à présenter le bref récit d'une ou de plusieurs expériences qu'il a vécues. Le groupe choisit collectivement l'une des histoires présentées comme « récit de cas » à travailler. Le choix privilégie l'histoire qui semble *a priori* la plus riche pour réfléchir au déroulé de la médiation et à ses enjeux (conflits multiples, présence de tiers encombrants, médiations navette, poids de l'institution, etc.). L'histoire choisie est ensuite racontée en détail, le narrateur soulignant en conclusion de son récit quelques enjeux-clés que le traitement du cas a soulevé pour lui « ce qui me semble important dans cette histoire, c'est ... » ou « ce qui m'a particulièrement questionné dans la conduite du processus de médiation, c'est... », etc.). Cette première étape se termine par un tour de « questions factuelles », destiné à s'assurer de ce que tous les participants ont bien compris le déroulé concret de la médiation. Ceci s'avère souvent nécessaire dans des cas de « médiation institutionnelle » où le cadre institutionnel (par exemple la justice pénale ou le droit des patients) pèse sur le déroulé de la médiation alors qu'il n'est pas nécessairement maîtrisé par tous les participants.

La deuxième étape consiste à *produire des interprétations* en deux tours de table systématiques. Dans le premier tour, chaque participant est invité à proposer deux ou trois interprétations de l'histoire, basées sur sa propre expérience (par exemple : « Je suis surpris que le directeur de l'école ait été présent à l'entretien » ; « Je trouve intéressant que le médiateur ait décidé d'interrompre le processus de discussion et de donner du temps au temps », « il me semble qu'il aurait été intéressant de procéder à une médiation-navette à ce stade », etc.). Ce premier tour se termine par la réaction du narrateur aux différentes interprétations. Un deuxième tour d'interprétations est ensuite organisé dans le même ordre que le premier. Les mêmes directives sont données, à une différence près : les participants sont encouragés à réagir aux interprétations données par les autres lors du premier tour, soit pour les conforter, soit au contraire pour souligner un désaccord interprétatif (« Mr x a souligné que.. De mon point de vue, il me semble au contraire que... ». Ce tour de table se termine à nouveau par les réactions du narrateur.

On pourrait objecter ici que les participants à la formation n'étant pas tous « acteurs de terrain », ils ne possèdent pas l'expérience leur permettant de proposer des interprétations pertinentes. Le constat, après 15 ans d'expérience, est que ce n'est pas le cas : les enjeux soulevés au fil du processus d'analyse ne sont pas sensiblement différents de ceux qui émergent d'une MAG réalisée uniquement avec des professionnels.

La troisième étape est *l'analyse proprement dite* des interprétations récoltées à l'issue des deux tours de table. Suivant des dispositifs concrets qui peuvent varier en fonction de la taille du groupe et du temps disponible, le collectif regroupe l'ensemble des interprétations faites autour de grands thèmes articulés ou « chapeaux » (par exemple : « la posture du médiateur » ; « la temporalité de la médiation » ; « les limites de la médiation », etc.). Cette étape du travail collectif présente deux particularités : d'une part, à ce stade, on ne travaille que sur le matériel recueilli jusqu'alors, sans ajouter de nouvelle interprétation. Il s'agit bien de rassembler et de classer le matériau discursif amené en amont par les participants. D'autre part, à l'intérieur de chaque axe thématique, les interprétations sont regroupées et classées en « convergences et divergences ». Une interprétation est dite « convergente » si elle a été proposée par plusieurs participants ou si elle n'a pas été contredite. Deux interprétations sont « divergentes » si elles sont contradictoires, conflictuelles ou incompatibles (par exemple « le médiateur est sorti de son rôle » versus « son intervention a permis de clarifier le conflit pour les parties »).

De la mise en évidence de ces grands thèmes émerge un schéma de synthèse qui présente trois caractéristiques : il se présente d'abord comme une tentative, à travers le processus de discussion collective, de reformuler le problème initial. La reformulation met ensuite en évidence l'expression d'interprétations convergentes mais aussi contradictoires de la situation. Ce faisant, le processus d'analyse fait apparaître les conflits de points de vue comme « normaux » dans la mesure où ils sont intégrés dans une problématisation plus générale. Le conflit de point de vue à partir d'une situation donnée n'est pas un problème en soi. Il est plutôt un point de départ à partir duquel affiner la compréhension de la situation. Enfin, la reformulation a pour effet de permettre une meilleure compréhension du point de vue de l'autre et amène parfois un participant à mieux comprendre un point de vue divergent et à prendre de la distance par rapport à son propre point de vue initial.

Les similitudes entre MAG et médiation

La mise en lumière des fondements de la méthode et de son processus de mise en œuvre évoque plusieurs éléments qui font écho à l'univers de la médiation. À partir de notre expérience de son utilisation en formation à la médiation, il nous semble pouvoir épingler les points suivants, reliant MAG et médiation :

1. Comme la médiation, la MAG prend la forme d'un *débat procédural*, qui se déroule en plusieurs étapes, autour d'un processus réglé. Dans les deux cas, est privilégié une "éthique de la communication", faisant le pari de sujets réflexifs, capables de co-produire une histoire à partir de leur expérience propre ou vérité subjective. Dans les deux cas, le processus est inductif, partant du « bas », de l'expérience des acteurs, de leurs récits et interprétations. En médiation, on a coutume de dire que « la vérité appartient aux parties » et que celles-ci sont considérées comme « sujet » et non « objet » du processus de résolution du conflit. Ce postulat est partagé par la MAG, méthode où la
2. construction de savoir se fait avec et par les intervenants, à partir de leurs vérités et n'est pas imposée par un tiers « qui sait ». À la notion de « réflexivité » promue par la MAG répond le concept d'*empowerment* en médiation, dans un processus où la *co-production progressive* d'une lecture d'une réalité sociale ou relationnelle est centrale.
3. Comme la MAG, le processus de médiation est guidé par des étapes, suivies avec plus ou moins de souplesse en fonction des situations et des domaines de médiation. Mais dans les deux cas, *l'existence d'un cadre*, souvent précisé en début de mise au travail, est une condition de départ et tant le médiateur que l'animateur MAG en sont le garant. Il s'agit, ici comme là, de garantir une égalité morale entre les participants au processus de discussion. Tout l'art du médiateur comme celui de l'animateur est de permettre une parole libre, mais néanmoins régulée notamment pour éviter la prise de pouvoir par l'un ou l'autre.
4. La *position de tiers* du médiateur et de l'animateur MAG présentent également de fortes similarités. Comme tiers, il s'agit dans les deux cas de rester à égale distance des parties, en adoptant une posture de neutralité (*nec uter* : ni avec l'un, ni avec l'autre) et d'impartialité (*non pars* : ne pas prendre parti au fond). Le tiers présent ne sait pas pour les parties et il ne se met pas en position d'expert. S'il peut faire preuve d'empathie, réinjecter de l'équité dans le processus de discussion, faire respecter les règles de la discussion en cas de débordement, il n'affiche pas ses préférences et ne s'autorise aucun jugement moral sur le fond des enjeux de la discussion. Ni juge, ni conseiller, il est en position de « facilitateur » ou « d'accoucheur » d'un récit évolutif qui appartient aux parties. Son principal appui, dans les deux cas, est la méthode et/ou le cadre qui lui permet de faire avancer le processus d'inter-compréhension et, potentiellement, de transformation des points de vue. Plutôt qu'un contenu substantiel, c'est la méthode qui fonctionne comme un facteur de légitimation de la discussion.
5. Comme la médiation, la MAG travaille sur des *réalités vécues et leurs interprétations* par les protagonistes ou partenaires dans l'échange. Se mettant à distance de la « vérité objective » de la situation ou du conflit, il s'agit dans les deux cas de prendre au sérieux les interprétations des uns et des autres et d'en faire le matériau à partir duquel des progrès sont réalisés. Dans le processus de travail, les partenaires mettent en jeu leurs convictions, leur identité, leurs intérêts, leurs émotions. Le mode d'implication est très différent d'une discussion classique où seules des « pensées » ou des « idées » sont échangées. Dans les deux cas, il résulte de ce primat donné à la narration des uns et des autres que le *conflit d'interprétations* est accepté comme point de départ de l'échange. La MAG ouvre ici des perspectives intéressantes, notamment (mais pas seulement) dans le domaine de la médiation interculturelle ou internationale où les écarts

d'interprétation, renvoyant à des imaginaires distincts, sont régulièrement présents. Le conflit de lecture n'est donc pas vécu d'entrée de jeu comme problématique et à refouler. Son expression est au contraire perçue comme un préalable utile à sa transformation. Dans la MAG comme en médiation, l'expression de points de vue contradictoires est dès lors valorisée, même si c'est en termes « civilisés ». Le principe est bien celui d'une « coopération conflictuelle » entre acteurs présentant au départ des lectures différentes à partir d'une situation partagée, dans un mouvement de confrontation des interprétations débouchant sur un savoir réflexif qui favorise *recognition* et *empowerment*.

5. Dans les deux dispositifs, le *processus de reformulation* est central. Un des effets, sinon objectif de la MAG, est d'arriver au terme de l'analyse à une problématisation jetant un éclairage différent sur la situation initiale et de produire chez les participants un déplacement des représentations de départ. La reformulation, basée sur l'échange de points de vue, permet de changer la réalité perçue du problème. Le pari est assez identique en médiation : arriver, en laissant s'exprimer un conflit souvent différent du « litige » initial, à reformuler celui-ci en des termes différents pour co-construire une « version » mutuellement acceptable par les parties en conflit. Comme le facilitateur MAG, le médiateur peut ici jouer un rôle plus actif : en reformulant ou en ponctuant un point, il peut s'efforcer de saisir les logiques qui sous-tendent les manières errantes, inattendues ou non conventionnelles de « traiter » le conflit.

6. Enfin, dans certains cas, la MAG a un objectif ou un effet de médiation. Si elle est utilisée comme méthode d'intervention, elle peut viser et contribuer à « faire médiation ». Dans d'autres cas, son processus de co-construction de savoir a *de facto* des effets de médiation. La méthode favorise en effet une démarche de compréhension et d'appropriation du point de vue de l'autre. Elle contribue de cette manière à faire émerger des éléments souvent ignorés des parties en conflit potentiel et permet de débloquent des antagonismes. Et même si le conflit de points de vue persiste, la conscience finit parfois par émerger que "l'on peut faire quelque chose avec l'autre". Une sorte de restitution de l'altérité s'opère, probablement catalysée par l'éthique de la discussion, de la méthode et du processus, plus que par les attributs moraux des individus.

Conclusion

Au départ méthode de recherche, la Méthode d'Analyse en Groupe nous semble un instrument pertinent comme outil de formation à la médiation. Participant d'un paradigme du conflit des points de vue, pariant sur la confrontation des convergences et divergences d'interprétation pour construire de manière participative la connaissance, la MAG mise aussi sur l'interaction pour faire évoluer les perceptions des uns et des autres. Porteuse d'une forme d'*empowerment*, la MAG partage nombre de postulats avec le projet épistémologique et méthodologique de la médiation.

Après une quinzaine d'années d'expérience, la méthode montre un potentiel heuristique important pour les participants. Elle permet de co-construire par le bas un savoir sur la médiation et ses enjeux, ainsi que son appropriation par les participants mis en position de partenaires. Elle est, comme la médiation mais à sa manière, également un « atelier silencieux de la démocratie » (Faget, 2010).

Notes :

* Une version plus brève de cet article a été publiée sous le titre « « El método de análisis en grupo : un instrumento de formación en mediación », Onati Socio-Legal Series, vol. 9, n°4, 477-493.

¹<https://uclouvain.be/prog-2023-megb2fc>

²Voy., par exemple, Charte « Villes et communes médiation » (2023) ou le « Cadre déontologique des médiateurs (para)communaux de conflits interpersonnels de la Région de Bruxelles-Capitale » (2022).

³Sur la méthode et ses principes d'action, voy. Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M. & Franssen Abraham, 2005 ; Van Campenhoudt L., Franssen, A. & Cantelli F., 2009.

⁴L'expression est empruntée à Robert Castel (1995), même si ce dernier ne l'employait pas dans les divers sens évoqués ici

⁵Corcuff, 1995, cité in Van Campenhoudt et alii, 2005, 34.

Bibliographie

- BECK, U. (2001), La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité, Paris, Aubier.
 Beck, U. (2001). La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Paris : Aubier.
 Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.
 Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris : Fayard.
 Chevallier, J. (1998). Vers un droit post-moderne ? Les transformations de la régulation juridique. Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger, 3, 659-714.
 Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil.
 Ehrenberg, A. (2000). La fatigue d'être soi. Dépression et société. Paris : Odile Jacob.
 Ehrenberg, A. (2010). La société du malaise. Paris : Odile Jacob.
 Faget, J. (2010). Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie. Toulouse : Erès.
 Garfinkel, H. (2007). Recherches en ethnométhodologie (1967). Paris : PUF.
 Gauchet, M. (1985). Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion. Paris : Gallimard.
 Gergen, K. (1997). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Buenos Aires : Paidós.