

## L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : UN ESPACE DE « MÉDIATION » ?

Article de Dominique GLASMAN paru dans la revue *Les cahiers du CERFEE*, n°16, 2000.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire se sont multipliés et diversifiés au cours de ces quinze dernières années. Parmi les objectifs que poursuivent les initiateurs de ces dispositifs, l'amélioration des relations entre familles populaires et école est quasiment toujours avancé. Plus récemment, c'est-à-dire depuis moins de cinq ans, le terme de « médiation » connaît une certaine fortune dans ce champ de l'accompagnement scolaire. L'objet de ce texte est de tenter d'examiner ce qu'il en est, et de prendre la mesure de la « médiation » opérée au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire, ou par leurs animateurs.

### I - QUELQUES MOTS SUR L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

L'intelligibilité du propos qui suit suppose un minimum de connaissance de ce qu'est l'accompagnement scolaire. Au risque de simplifier une situation qui est, sur le terrain, extrêmement foisonnante et contrastée, voici quelques points de repère.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire se sont considérablement développés depuis le début des années 1980. Les enjeux de ce développement sont à la fois dans le registre de la lutte contre l'échec scolaire et dans le registre du maintien de la paix sociale. En termes de dispositifs, on trouve une extrême diversité de dénominations. Les plus institutionnalisés sont les A.E.P.S. (Animations Educatives périscolaires), les R.S.E. (Réseaux Solidarité Ecole), l'Ecole Ouverte, et, tout récemment, les C.L.A.S. (Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire). Mais l'éventail s'élargit considérablement avec les « coup de pouce en lecture-écriture », les dispositifs « un pour un », les aides à domicile organisées par l' A.F.E.V. (Association Française des Etudiants pour la Ville) ou le Secours Catholique, le dispositif PACQUAM à Marseille, etc. L'âge des élèves reçus n'a pas cessé de s'étendre, jusqu'à couvrir aujourd'hui la quasi-totalité de la scolarité à l'école primaire et au collège, et parfois jusqu'à la maternelle et le lycée. Les périodes au cours desquelles l'accompagnement scolaire est proposé sont de plus en plus étendues sur l'année (et même pendant les vacances) ; les élèves sont aujourd'hui fort nombreux (estimer les effectifs reçus à 100.000 est prudent et sans doute en dessous de la réalité).

Les activités proposées sont à la fois de l'appui aux apprentissages scolaires, ou l'aide au travail scolaire (faire les devoirs), des animations culturelles à vocation de développement cognitif, ou d'acquisition méthodologique, ou encore le sport. D'un dispositif à l'autre, et même d'un site à l'autre, les plus grandes variations existent. Il est aisé d'imaginer, ce que l'on ne peut développer ici, combien les activités proposées aux enfants et adolescents reçus sont lourds, et différents, pour les parents, les élèves, les animateurs et les enseignants(1). Les animateurs se caractérisent eux aussi par une grande diversité. On trouve: des professionnels de différentes institutions (appartenant en général à la sphère du travail social, mais pas toujours), des salariés employés par des associations (et qui, pour certains d'entre eux, ont évolué du statut de bénévole à celui de vacataire en CDD puis de salarié en CDI) ; des bénévoles: étudiants, retraités, autres adultes disposant d'un peu de temps et le mettant à la disposition des enfants reçus. Un des objectifs poursuivis à travers les dispositifs concerne non pas les enfants mais les

parents : il s'agit de les rapprocher de l'école, de leur permettre de s'y impliquer, de les impliquer parfois dans le fonctionnement du dispositif lui-même. Le terme de « médiation » s'est récemment acclimaté dans ce champ ; l'accompagnement scolaire se veut « espace de médiation ».

## II - EN QUOI L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE EST-IL CONCERNÉ PAR LA QUESTION DE LA MÉDIATION ?

### 1. La « médiation » ne concerne pas tous les dispositifs d'accompagnement scolaire

Il faut tout d'abord souligner le fait que tous les dispositifs, même s'ils envisagent d'une manière ou d'une autre un travail en direction des parents, n'entendent pas faire de la médiation. Certains dispositifs appellent moins que d'autres ce type de pratique: c'est le cas de « coup de pouce en lecture écriture », de « l'Ecole Ouverte », etc.

Il reste que la thématique des « parents » est toujours présente, toute une rhétorique est développée autour de leur « implication ». Soit pour les amener à participer directement au dispositif (avec l'idée de refuser de se substituer aux parents, de les rendre capables d'aider leurs enfants ou de leur montrer qu'ils le sont) ; soit pour les rapprocher de l'école, c'est-à-dire leur permettre de mieux la connaître, de suivre plus justement la scolarité des enfants, de rencontrer les enseignants, de participer aux instances délibératives de l'école.

Concrètement, on doit bien noter que le rapprochement espéré s'opère relativement peu(2). Certes, des informations, voire des explications, sur tel aspect du fonctionnement de l'école sont parfois fournies aux parents par les animateurs ; il arrive également à ceux-ci d'intervenir ou d'appuyer les parents lors de la procédure d'orientation, voire de les aider en cas de conflit déclaré avec l'institution ou avec un enseignant. Peu à peu, donc, certains animateurs se transforment, pour une part de leur activité, en « médiateurs ». Bien sûr, cette mue, même partielle, suppose que l'animateur ou l'animatrice accepte d'endosser ce nouveau rôle, détermine jusqu'où il y a lieu de le jouer. On peut penser que ce n'est pas sociologiquement distribué au hasard. Par ailleurs, c'est souvent l'accompagnateur scolaire qui, l'occasion se présentant de jouer un tel rôle, s'instaure « médiateur » ; c'est parfois un parent qui le sollicite comme tel, plus rarement l'institution scolaire qui l'intronise comme « médiateur ». Ceci n'est pas sans conséquence sur la latitude qui lui est ici laissée et reconnue.

### 2. Spécificité de la médiation dans le cas de l'accompagnement scolaire

Il est aujourd'hui, dans l'espace social, de multiples « scènes » où s'exerce la médiation, ou du moins où des acteurs sociaux -qu'il est trop tôt pour caractériser tout de go comme de « nouveaux professionnels » - entendent opérer une « médiation ». Le terme de « scène » est celui utilisé dans le groupe animé par C. Delcroix à l'Université de Saint-Quentin en Yvelines: on trouve des médiateurs à l'œuvre dans les P.M.I., dans des structures judiciaires ou policières, dans les Offices HLM, etc. Chacune de ces scènes revêt à la fois des caractères qui la rapprochent des autres scènes, et des spécificités. L'accompagnement scolaire n'échappe sûrement pas à cette « règle ».

a) La première spécificité de l'accompagnement scolaire, c'est que ne sont pas seulement « en scène » les parents, l'école (en la personne de tel enseignant ou de tel chef d'établissement), l'animateur jouant le rôle de médiateur. Il y a aussi, en scène, ou en arrière-plan, mais de toute façon très présent, un quatrième larron, l'enfant.

D'une part, il joue une fonction de « go-between »(3) ; dans les rapports entre ses parents, l'école, les accompagnateurs scolaires, il met lui-même en œuvre une stratégie, ou des tactiques. «Messenger et message» dans cet entre-deux (entre l'école et la famille), il organise aussi cet entre-deux, il l'élargit ou le restreint. Et, pour se limiter à ce qui peut venir interférer dans la « médiation », on évoquera ceci : l'enfant peut chercher à mettre à distance ses parents, car il considère l'école comme son lieu, le lieu dans lequel il a l'opportunité de se détacher d'eux; un lieu où se construire «contre» sa famille, disent les chercheurs d'ESCOL (4), dans les deux sens du terme : en s'appuyant sur l'histoire familiale, et en prenant de la distance vis-à-vis de la famille. L'enfant peut aussi, face à une institution scolaire ressentie comme excessivement intrusive, chercher à séparer espace public et espace privé, à éviter que le regard de ses enseignants ne porte sur sa famille, ou l'inverse. Pas seulement pour faire de l'école son lieu à lui (et pas à ses parents), mais aussi pour protéger sa famille des regards extérieurs et de tout ce qu'ils peuvent entraîner comme jugements.

D'autre part, si la médiation dans le champ de l'école vise l'amélioration, dans les deux sens, des relations entre parents et école, son objectif ultime est bien la réussite scolaire de l'enfant. Or, celle-ci dépend largement de lui ; réussir à l'école exige une mobilisation minimale, elle ne peut se faire durablement sans travail de la part de l'élève, en classe et en dehors de la classe. Les relations entre ses parents et les enseignants seraient-elles parvenues à un haut degré d'écoute et de compréhension mutuelles, ce n'est pas cela qui, de soi, fera réussir l'élève.

b) Autre spécificité de la médiation sur cette «scène», c'est la tension, voire le paradoxe, entre deux objectifs. D'un côté, il s'agit pour certains animateurs de jouer un rôle de « médiateurs », ce qui suppose une rencontre, une discussion avec les parents des enfants et adolescents qui sont là, voire une présence, au moins épisodique, des parents en ce lieu. Mais de l'autre côté, il s'agit pour les animateurs de proposer aux élèves un « tiers lieu » éducatif, un « espace intermédiaire », dans lequel l'enfant sera mis en présence d'un adulte qui n'est ni l'un de ses parents, ni l'un de ses professeurs. Certains évoquent à ce propos la figure de «l'oncle», «le père sans le pire» pour reprendre le mot de Lacan(5). Dans cet espace intermédiaire, l'enfant est à l'abri provisoire de la sanction scolaire, il peut se tromper, recommencer, avouer son ignorance et ses lacunes, il y a suspension provisoire de l'épreuve de vérité qu'est l'évaluation scolaire, même si ce n'est que pour mieux s'y préparer. Il y a aussi émancipation provisoire de la tutelle parentale et de l'impatience parentale à la réussite. C'est une autre tutelle qui est ici proposée.

La tension, voire le paradoxe, tient en ceci : le dispositif d'accompagnement scolaire ne peut aisément être à la fois un lieu de médiation, où les parents sont présents, et où un rapprochement est recherché avec l'école, et cet«espace intermédiaire » à l'écart de ces deux instances que sont sa famille et l'école.

### III - LES « ACCOMPAGNATEURS SCOLAIRES » COMME « MÉDIATEURS ». L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE, UNE « SCÈNE DE LA MÉDIATION » ?

#### 1. La question du rôle du « médiateur »

##### *a) Quels parents l'institution scolaire ou les enseignants veulent-ils avoir en face d'eux ?*

Ainsi posée, la question est simplificatrice, bien sûr, comme chaque fois que l'on se risque à évoquer en termes génériques « les enseignants » ou « l'institution scolaire » ou « les parents », et à prêter de surcroît à des catégories aussi abstraites une volonté. La place manquant pour étayer le propos, on assumera cette simplification, en pensant qu'elle n'est pas infondée et que l'observation et l'enquête ne semblent pas démentir ce qui suit.

Ils souhaitent que les parents soient informés de ce qui se passe à l'école et de ce que l'on demande aux élèves (respect du règlement, des personnels et des autres élèves, effectuation du travail scolaire...), informés également de ce qui est offert à leurs enfants dans ce cadre (études surveillées, groupes de soutien, ...), et des filières d'orientation. Des parents, aussi, qui répondent aux sollicitations ou aux invitations, qui « suivent » les conseils prodigués par les pédagogues ou les chefs d'établissement, soutiennent l'institution scolaire quand elle prend une sanction, et acceptent les décisions d'orientation prises au sujet de leur enfant. Les parents, et en particulier ceux qui appartiennent aux milieux populaires (plus concernés par les tentatives de « médiation ») sont plus appelés à s'adapter, sinon se plier, aux attentes de l'institution qu'invités, individuellement ou collectivement, à faire valoir et à défendre des points de vue qui pourraient diverger de ceux des enseignants ou du chef d'établissement.

Pour les parents, l'information évoquée ci-dessus est précieuse. Et il arrive qu'elle transite, en effet, par les accompagnateurs scolaires; ce n'est ni systématique (en direction de tous les parents des enfants qui fréquentent le dispositif) ni complet (il y a plutôt réponse à la demande, et information liée à une situation ponctuelle), mais, avec des variations certes importantes d'un dispositif à l'autre, de l'information est donnée. Autre chose serait de dire que les parents sont ainsi « rapprochés de l'école », ce qui paraît beaucoup plus rarement opéré(6). Mais, si « médiation » veut, dire aussi négociation, prise en compte des points de vue voire des intérêts, divergents, elle intéresse les parents. Parce que, de toutes façons, eux auront bon gré mal gré à prendre en compte la logique de l'institution qui est en face d'eux et de ses professionnels. Il n'en est pas évidemment de même pour l'institution, scolaire ou non : en quoi les habitants, ou les parents lui sont-ils indispensables, en quoi, plus précisément, le sont-ils en tant que sujets plus qu'objets d'une politique ? Les considérer comme tels suppose tout un travail qui ne va pas sans poser des questions politiques de fond.

##### *b) « Relais » et « médiation »*

C. Delcroix et ses collègues distinguent, dans les actions de médiation, celles qui relèvent du « relais » et celles auxquelles elles réservent le terme de « médiation ». Il y a « relais », et seulement « relais », quand de l'information circule dans les deux sens, d'une institution vers les habitants et des habitants vers l'institution, par l'intermédiaire d'un agent

social (bénévole ou professionnel), sans que soit introduite dans l'opération ni force critique ni proposition, notamment de la part des habitants (illustration: les «femmes-relais»). Elles réservent le terme de « médiation » aux situations, à leurs yeux plus riches en termes de lien social et de démocratie, dans lesquelles les intérêts des deux parties mises en contact par le «médiateur» sont pris en compte, dans lesquelles il y a discussion, négociation, choix, entre des solutions posées comme alternatives(7).

Cette distinction, utile pour la description et l'analyse de situations de médiations repose implicitement sur l'hypothèse qu'il y a à prendre en compte les intérêts des deux parties. On n'entrera pas ici dans ce débat, sinon pour rappeler que, entre une institution et des habitants il n'y a ni symétrie ni équipolence. L'institution procède, dans son principe, d'une volonté collective historiquement cristallisée sous cette forme; ce n'est qu'à certaines conditions que l'on pourrait dire quelque chose de semblable des habitants (qui se seraient regroupés selon des modalités permettant de faire émerger une expression collective). L'institution peut donc se sentir, à travers ses professionnels, fondée à dire que les habitants ont essentiellement à apprendre à se glisser dans ses sillons.

Mais cela est trop simple, et plusieurs considérations conduisent à faire place, en particulier dans le champ scolaire, à l'idée de «médiation» telle que définie ci-dessus. D'une part, l'institution peut être moins assurée d'elle-même et on peut assister à son relatif effacement; d'autre part, le développement de logiques de « marché » dans l'école et dans sa périphérie traduit à la fois cet effacement relatif de l'institution et de nouvelles attitudes parentales, en même temps qu'elles contribuent à encourager un «consommérisme» scolaire inégalement partagé socialement; enfin, des situations ponctuelles de désaccord ou de conflit concernant un élève (son orientation, ses absences répétées, son refus de travailler, ses actes délictueux ou violents, ...) ne peuvent à l'évidence pas être dénouées par un pur et simple rappel à la règle de l'institution. Autant pour des raisons de fond que des raisons pratiques, on voit pourquoi la notion de «médiation» est en train de s'imposer. Cela ne règle pas la question de son statut dans l'espace politique; mais soit, prenons telle quelle cette notion de «médiation», en gardant à l'esprit que les difficultés qu'elle rencontre, et auxquelles se heurtent les «médiateurs», pourraient bien être étroitement articulées à cette question-là.

### *c) Assignment de rôle au «médiateur»*

En reprenant la distinction proposée par C. Delcroix, on peut conjecturer que l'institution scolaire et les enseignants sont davantage à la recherche de «relais» que de «médiation». Il n'est pas rare d'ailleurs d'entendre dans les établissements scolaires des discours de disqualification des parents de milieux populaires, voire d'invalidation de leurs pratiques éducatives, disqualification et invalidation que viennent parfois authentifier et souligner certains «projets de ZEP» pourtant bien intentionnés «rétablir les parents dans leur rôle éducatif», «revaloriser les parents aux yeux de leurs enfants »(11) est donc peu surprenant et même logique, du côté de l'institution, de chercher à informer et adapter les parents plutôt que les écouter et débattre avec eux.

De ce fait, alors que les accompagnateurs scolaires entendent jouer un rôle de «médiateurs», il peut leur être demandé, voire imposé, par l'institution scolaire ou par ses professionnels de s'en tenir à un rôle de «relais». Faute de quoi, le contact se rompt entre l'école et l'accompagnateur. Exemple: une accompagnatrice scolaire, jouant son rôle de «médiatrice» selon la conception présentée plus haut, informe un couple parental qu'il

n'est pas obligé d'accepter l'orientation que le conseil de classe a proposée à leur enfant, et qu'ils peuvent faire appel s'ils jugent cette orientation inopportune ou indésirable. Les parents font appel, en justifiant leur démarche, et obtiennent satisfaction. L'établissement, dont le jugement est ainsi mis en défaut par ce qui lui apparaît être une coalition entre parents de milieu populaire et accompagnatrice scolaire -les uns et les autres d'origine maghrébine, soit dit en passant -, réagit en disant à la « médiatrice » qu'elle n'a pas à faire cela, que jamais il n'y a eu autant de recours à la procédure d'appel que cette année, et remet en cause la collaboration avec la « médiatrice ». Et encore, pourrait-on dire, y a-t-il eu en ce cas essentiellement information (donc « relais ») même s'il y a eu aussi encouragement des parents à faire cette démarche qu'ils souhaitaient et appui pour l'accomplir.

#### *d) Etre des vecteurs de « normativité »*

Ce qui est demandé aux « médiateurs » agissant dans le champ scolaire, et plus précisément aux accompagnateurs scolaires qui endossent ce rôle, c'est en fait d'être davantage porteurs de « normativité » et vecteurs d'imposition et d'intégration de la norme, que d'être des stimulateurs d'un engagement critique.

Pour l'institution scolaire, il ne s'agit pas ici de refuser aux habitants d'être des citoyens ; mais plutôt de considérer la citoyenneté (de certaines franges de la population ?) davantage comme une acceptation et soumission à la norme commune que comme invitation à exprimer et faire valoir un point de vue critique.

#### *e) Le moment du Conflit*

Pour l'institution scolaire, l'intérêt semble donc être de disposer de « relais ». Le « médiateur » au sens de C. Delcroix ne devient utile et apprécié qu'au moment du conflit, dans la mesure seulement où sa « médiation » permet de régler le conflit à un coût moindre. Il est en effet parfois plus commode de faire droit aux demandes parentales et d'entendre leurs récriminations que de laisser s'envenimer un conflit susceptible de trouver des échos dans le quartier et des prolongements dans l'appareil administratif. Mais reconnaître un médiateur, c'est le voir prendre une place de fait, sinon de droit, parmi les instances de régulation de l'institution scolaire, et interférer avec celles mises en place par la profession enseignante (commissions paritaires, syndicats, ...). C'est une raison de plus qui permet de comprendre la réserve institutionnelle sur le recours à des « médiateurs » critiques qui n'aient pas déjà été estampillés, quasi missionnés par l'institution. Au risque de voir le problème qui a donné naissance au conflit peu traité, ou traité de manière insatisfaisante pour les parents, c'est là que gît une des difficultés pour les accompagnateurs scolaires à entrer dans un rôle de « médiateurs ».

## 2. Compétences et trajectoires des accompagnateurs scolaires: des ressources pour la « médiation » ?

### *a) Leur parcours scolaire*

A la différence d'autres « médiateurs », par exemple les ainsi-nommées « femmes-relais », les accompagnateurs scolaires sont dotés nécessairement d'un niveau scolaire relativement élevé ; en principe, être animateur d'AEPS exige d'être de niveau « Bac + 2 » ; pour le moins, le baccalauréat est requis. Quand ils viennent du même milieu social ou culturel que les familles auprès desquelles ils entendent être « médiateurs », ils ont eu un parcours scolaire qui les en a certes éloignés, mais a pu dans le même mouvement leur

donner la légitimité voire l'aura de celui ou celle qui a «réussi» à l'école. Ceci peut être un atout dans leur rôle de «médiateurs». En revanche, moins que les femmes-relais, les accompagnateurs scolaires ne résident dans le quartier; la proximité sociale ou résidentielle n'est pas de leurs atouts. Selon les atouts disponibles, entre qui et qui peut-on être «médiateur», et en se prévalant de quoi.

*b) Des trajectoires différentes... et leurs effets sur la «médiation»*

En fait, au-delà de ces observations générales, il faut bien rappeler, l'extrême diversité des accompagnateurs scolaires et de leurs trajectoires sociales et scolaires. Ils n'entrent pas dans l'activité d'accompagnement scolaire avec les mêmes dispositions socialement construites. Il y a des différences notables entre des jeunes vacataires ou salariés «issus de l'immigration» qui trouvent là à la fois une activité professionnelle et un champ d'engagement civique, des jeunes étudiants ou élèves ingénieurs qui donnent bénévolement de leur temps pour un investissement personnel dans un sens de solidarité, et des retraités qui trouvent dans cette activité à la fois une façon d'exercer concrètement la solidarité et un moyen de « rester en prise » avec le monde.

Face à l'école, ils tendent à se prévaloir de leurs relations avec les parents, de leur connaissance des parents, acquise par familiarisation ancienne, par proximité sociale, ou par ancienneté dans l'accompagnement scolaire. Avec les parents, ils se prévalent d'une connaissance de l'école, de ses enjeux et de son mode de fonctionnement. Ils sont dotés de cette véritable compétence culturelle reconnue par les parents, soit parce qu'ils ont eu l'occasion d'en faire la démonstration, soit parce que, pour certains parents, être diplômé c'est nécessairement bien connaître l'école. En fait, leurs relations avec l'école ne sont pas identiques. Ne serait-ce que, pour simplifier les choses, entre les trois groupes d'accompagnateurs que l'on vient de distinguer. Le rapport à l'école ne s'est pas tissé dans les mêmes contextes historiques, l'effectuation du parcours scolaire n'a pas exigé les mêmes investissements, les contentieux avec l'institution ou les adversités qu'il a fallu y affronter et surmonter ne sont pas les mêmes. On peut parfois repérer assez nettement dans l'attitude des accompagnateurs scolaires que leur biographie va amplement jouer sur la façon dont ils vont concevoir et pratiquer leur activité de « médiateurs ». On peut conjecturer - mais cela reste totalement à vérifier empiriquement - qu'ils réinvestissent dans le travail de «médiation» ce qu'ils ont pu expérimenter dans leur famille, acquérir par la transmission familiale de traditions de militants syndicaux, politiques ou associatifs, ou de savoir-faire d'intermédiaires et de «passeurs» d'un monde à l'autre.

En particulier, les accompagnateurs scolaires ne partagent pas la même conception du chemin que l'école d'un côté, les parents de l'autre, doivent parcourir pour pouvoir s'accorder; pour certains c'est aux parents de s'adapter, même si c'est à leur rythme; pour d'autres, l'école a aussi à se transformer. On voit sans peine comment ces différences vont influencer sur l'adoption ou l'acceptation d'un rôle de « relais » ou d'un rôle de «médiateur» au sens de C. Delcroix. Pour l'illustrer schématiquement, on peut dire que des retraités qui font de l'accompagnement scolaire tendent à insister sur l'aide qu'ils peuvent apporter aux enfants et à leurs parents pour comprendre l'école et pour s'y adapter, tandis que des accompagnateurs «issus de l'immigration» mettent davantage l'accent sur l'exigence de respect réciproque entre école et parents, et sur la reconnaissance par l'école des parents comme adultes et citoyens de plein exercice. Pour le dire autrement: selon leur trajectoire, les accompagnateurs qui entrent dans un rôle plus ou moins affirmé de « médiateurs » vont soit s'instaurer comme porte-parole ou relais plus

ou moins mandatés de l'administration ou des institutions en général, soit s'installer dans un apport critique aux institutions, et ce d'autant plus que la dévalorisation des populations que les institutions manifestent affecte aussi les « médiateurs » eux-mêmes: L'inscription dans un rôle de «relais» ou de «médiateur» n'est donc pas seulement un effet de la pression institutionnelle telle qu'on l'a vue plus haut, mais aussi l'aboutissement provisoire d'une trajectoire de vie.

### *c) Définition de soi et perception par les autres*

Etre «médiateur» entre une institution et des habitants, et ici entre l'école et les parents de certains élèves, conduit de fait ceux qui jouent ce rôle à se définir par rapport à ces deux mondes. Les uns mettront en avant leur proximité et leur familiarité avec le système scolaire, et mentionneront, aussi, mais secondairement, leur connaissance du quartier ou de ses habitants. Les autres, et l'on peut pointer ici les accompagnateurs qui, quelle que soit leur origine « culturelle» sont « issus du quartier », insistent sur leur familiarité avec l'école mais au moins autant sur leur proximité avec le quartier, dont ils sont tout en l'ayant matériellement ou symboliquement (par la réussite scolaire et un début d'ascension sociale) quitté. La définition qu'ils donnent d'eux-mêmes peut varier selon les situations et les interlocuteurs.

Avec les parents, ils feront valoir, même sans le dire et en se contentant parfois des signes discrets de connivence manifestés par « l'hexis corporelle » - la façon de porter son corps et de se présenter -une proximité et une appartenance commune au quartier, à un groupe; tout en montrant qu'ils connaissent l'école et sont des intermédiaires possibles. Rien ne garantit qu'il n'y ait pas parfois chez les parents d'hésitation sur ce qu'est le « médiateur » : allié des parents ou envoyé de l'école ?

Avec l'école, il est possible à l'accompagnateur scolaire de faire valoir qu'il appartient au même monde, celui des gens passés par l'école, socialisés par elle, qui en ont acquis non seulement une connaissance intime mais le système de codes et de normes. Et en même temps il revendique sa bonne connaissance des «familles», et ce d'autant qu'il est parfois issu du même milieu que celui auprès duquel il conduit un travail d'accompagnement scolaire et de «médiation». C'est au risque, en cas de conflit, d'être perçu comme davantage du côté des parents que du côté de l'école, au risque de se voir soupçonné d'être une sorte « d'agent double ». Les caractéristiques et les compétences qui servent de ressources incontestables dans la «médiation» se transformant ainsi, aux yeux de l'institution scolaire, en symptômes d'une rupture insuffisamment accomplie.

### 3. L'enjeu de la professionnalisation

A un moment où la question du statut des accompagnateurs scolaires est posée, et, en particulier, celle de savoir s'il est souhaitable et possible de les «professionnaliser», l'assomption d'un rôle de « médiateur » par certains accompagnateurs ne peut que rendre la question un peu plus complexe. Si la «médiation» la plus porteuse de sens et d'espoir en termes démocratiques est, selon la définition de C. Delcroix, la «médiation» critique, on peut s'interroger sur les perspectives de professionnalisation de la fonction et d'octroi d'un statut à ceux qui l'accomplissent. On a vu plus haut que l'institution scolaire entendait plus volontiers recourir à des « relais » qu'accepter des «médiateurs».

### *a) La double contrainte*

Les accompagnateurs scolaires, face à la perspective de la professionnalisation, sont pris dans une double contrainte. Les institutions financières veulent un travail plus «professionnel» mais rechignent à reconnaître un métier; les associations employeuses tendent à encourager l'acquisition de compétences plus amples, invitent à des formations, mais risquent d'avoir à faire à des revendications de salariés et souhaitent maintenir un engagement militant; les accompagnateurs eux-mêmes se veulent à la fois militants et «professionnels». Ayant développé ailleurs cette argumentation, on se permettra d'y renvoyer le lecteur(9).

### *b) La «juste distance»*

Comme un certain nombre de «nouveaux métiers des quartiers populaires», celui d'accompagnateur scolaire est pris dans une tension «entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle»(10) ; à fortiori quand entre dans les tâches accomplies toute une part de «médiation». Si l'institution scolaire se félicite parfois de disposer, dans son environnement, d'accompagnateurs scolaires qui connaissent «les familles» et peuvent servir d'intermédiaires avec elles, l'expérience montre que, en cas de conflit avec l'école peut ressurgir le soupçon de connivence, voire de connivence «communautaire» entre médiateur et parents. Soupçon alimenté par le fait que les «médiateurs» se prévalent de cette connaissance intime des familles. Il se pourrait bien qu'un des enjeux de la professionnalisation soit la recherche et la détermination, par les «médiateurs», de ce que, dans le contexte bien différent qui était celui de l'Algérie coloniale, F. Colonna a appelé «la juste distance» entre le milieu d'origine et l'institution scolaire (11).

### *c) Enjeux de la «médiation»*

Si, en France, à la différence d'autres pays comme l'Angleterre, les «minorités ethniques» (pour reprendre le terme anglo-saxon) n'ont pas d'existence officielle ni légale (au sens où il n'y a pas de représentation politique des «minorités» en tant que telles), on sait que, de fait, certaines catégories d'étrangers ne cessent d'être perçues comme telles et d'en subir les effets, dans le monde scolaire ou dans le monde du travail(12). Dans la mesure où une place est faite à la «médiation», on peut se demander si celle-ci, en dépit des intentions affichées, ne risque pas de contribuer à constituer en catégories à part, dans la manière dont on découpe imaginairement le monde social et dont on le pense, des groupes de populations désignées comme relevant d'une médiation. Un autre risque, peut-être plus pressant, est lié aux « médiations » qui tournent court. Est-ce jouer les Cassandre que de craindre que certains groupes, après avoir tenté de jouer le jeu de la négociation, de discuter avec les institutions, et ce par le truchement éventuel d'un «médiateur», se replient ensuite, du fait des réticences et de l'immobilité qu'ils ressentent dans l'institution ou chez les professionnels, vers une conception qui ne demandera plus au médiateur que d'être un «relais» permettant d'échanger les informations nécessaires, et se chargent par ailleurs d'organiser leur vie à part, s'organisant en «communautés» puisqu'il ne leur est reconnu aucune légitimité, aucun droit à être entendus en tant que «citoyens» ? En ce sens, l'échec de la «médiation» est une forme de déni de la citoyenneté. C'est bien ce qui pourrait être en jeu dans la «médiation» opérée dans le champ scolaire en particulier, et par les accompagnateurs scolaires.

Au final, si certains accompagnateurs scolaires entendent afficher parmi leurs tâches, voire leurs priorités, la volonté d'être des « médiateurs », et si la logique du développement de leur activité peut les conduire effectivement à jouer ce rôle, il reste que, concrètement, ils disposent de peu de latitude pour le faire et se trouvent là en butte à plusieurs contradictions, que ce texte a tenté de repérer. Elles ne sont pas insurmontables, comme le montrent certaines expériences basées sur un long apprivoisement mutuel entre les parents et les accompagnateurs d'un côté, les enseignants et les accompagnateurs de l'autre; mais ces expériences probantes restent suffisamment rares pour que l'on considère que l'accompagnement scolaire, en dépit des apparences et de ce qui paraîtrait logique à un premier regard, ne nous semble pas constituer aujourd'hui une des « scènes » majeures ou privilégiées de la « médiation ».

## Notes

- 1) Sur l'accompagnement scolaire et les enjeux qui le traversent, voir: C. Dannequin : *L'enfant. l'école, le quartier. Les actions locales d'entraide scolaire*. Ed. L'Harmattan 1992. Voir aussi: D. Glasman et al. : *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Ed. ESF 1992.
- 2) D. Glasman : «Les dispositifs d'accompagnement scolaire: des intermédiaires entre familles et école? " Revue Lien social et politique n° 35 -1996.
- 3) Selon l'expression de P. Perrenoud dans C. Montandon et P. Perrenoud : *Entre parents et enseignants. un dialogue impossible ?* Ed. Peter Lang -Berne -1987. L'expression « messenger et mes- sage" est également de cet auteur.
- 4) B. Charlot, E. Bautier, J. Y. Rochex: *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Ed. A. Colin 1992.
- 5) L'image de l'oncle et la citation de Lacan m'ont été signalées par P. Meirieu.
- 6) « Les dispositifs... ", art. cité.
- 7) C. Delcroix, C. Beski, Z. Radja-Mathieu, S. Bertaux: *Médiatrices dans les quartiers fragilisés.. le lien*. La Documentation française 1996.
- 8) D. Glasman : «Soutien scolaire et service public. " Société française Hiver 1993.
- 9) D. Glasman: «La professionnalisation des accompagnateurs scolaires: une double contrainte?». *Revue Migrants-Formation*, n° 106 Septembre 1996.
- 10) D. Glasman et J. Ion: «Les nouveaux métiers des quartiers populaires: entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle» *Revue Migrants-Formation* n° 93 Juin 1993.
- 11) F. Colonna: *Instituteurs algériens*. Ed. O.P.U. Alger 1971.
- 12) Voir les travaux de P. Bataille: *Le racisme au travail* Ed. La Découverte 1998; ou les actes du colloque organisé par F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h, sous le titre: *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Ed. CCEM -L'Harmattan 1997.

Voir aussi : Dominique GLASMAN. *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, 2001, 317 p. (Éducation et formation)