

Etat des lieux et paysage de la médiation scolaire en Belgique francophone

Un concept unique pour une pratique multiple

*Baptiste Dethier**, *Frédéric Schoenaers***

* Université de Liège
Boulevard du rectorat, 7 (Bât. B31) – 4000 Liège (Belgique)
baptiste.dethier@ulg.ac.be

** Université de Liège
Boulevard du rectorat, 7 (Bât. B31) – 4000 Liège (Belgique)
f.schoenaers@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. Dans le contexte d'un pluralisme normatif croissant et d'une école qui subit d'importantes mutations à travers une crise de l'autorité et de la légitimité, la médiation scolaire est apparue comme une réponse à la difficulté d'adéquation entre la société et le milieu scolaire. L'étude que nous avons réalisée sur les dispositifs et les acteurs de la médiation scolaire en Belgique francophone permet de mieux saisir les caractéristiques et surtout l'hétérogénéité du travail de ces nouveaux acteurs. Issus de réponses politiques ou d'initiatives locales, ils se réapproprient de multiples façons le concept de médiation et les directives imprécises qui leur sont données. À ce titre, les apports récents de la sociologie des professions nous aideront dans l'analyse de leur « situation professionnelle ».

MOTS-CLÉS : médiation scolaire, pluralisme normatif, crise, sociologie des professions.

1. Contexte sociétal

Classiquement, les sociologues distinguent deux niveaux d'analyse : les structures sociales et culturelles. À ce titre, nous pouvons dire que les mutations apparues dans la société depuis une trentaine d'années affectent ces deux niveaux.

Tout d'abord, le niveau social : la structure moderne d'une hiérarchie verticale a éclaté au profit d'une société de réseaux, qui tend donc à l'horizontalité des structures. La hiérarchie n'a pas pour autant disparu mais se manifeste désormais dans une pluralité d'ordres locaux qui défient par conséquent l'unité supposée du champ social (Friedberg, 1993). Ensuite, le niveau culturel : là où se dressait une relative communauté de macro-valeurs sociétales, c'est désormais une multitude de micro-valeurs locales qui prend place (Kuty, 1998). Les valeurs ne sont plus transcendantes mais co-construites par les acteurs eux-mêmes. Il en résulte l'apparition d'un pluralisme normatif, les normes étant de la même manière coproduites (Musselin et Paradeise, 2002).

En d'autres termes, nous vivons le passage d'une régulation autoritaire conduite par les élites, qu'elle soit liée à la transcendance de la religion ou de la Raison, à une régulation négociée en phase avec le pluralisme normatif : une vision « fixiste » de la réalité sociale n'est plus possible (De Munck et Lenoble, 1996).

II. Contexte scolaire

L'institution est en déclin et l'école est évidemment concernée, ce sentiment de « chute » étant corrélé à la forte identification de la France à son modèle républicain homogène¹ (Dubet, 2002). L'école était un monde clos, protégé, mais cette époque est passablement révolue. Nous quittons une école avec un programme institutionnel transmis verticalement aux élèves (Dubet, 2010), avançant progressivement vers une gestion de projets individuels pour les élèves, ceux-ci étant en outre influencés par l'environnement externe au monde scolaire (la culture « jeune », les loisirs, les médias). De plus, selon Dubet (2010), la massification scolaire des dernières décennies a signé la fin du « sanctuaire » qu'était l'école, apportant avec elle les problèmes sociaux de nouveaux élèves dont cette dernière était jusque-là « protégée ».

Les mutations du rapport à la norme (De Munck et Verhoeven, 1997) et la crise de légitimité dans le milieu scolaire (Van Haecht, 1990) affectent dès lors les différents rôles évoluant dans ce dernier : les élèves, vivant pleinement le pluralisme normatif ont des exigences croissantes de justification et de reconnaissance ; les enseignants qui œuvraient uniquement dans un champ pédagogique, fondement essentiel de l'enseignement, se voient aujourd'hui poussés à travailler conjointement dans un champ « social » ; et enfin, le rôle du directeur d'établissement se voit bouleversé par l'arrivée des contraintes managériales (Barrère, 2006).

Il faut rapprocher de ces différents changements l'émergence d'une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2008), axée sur l'évaluation et la productivité, qui renvoie à la nouvelle régulation par les résultats (Crozier, 1980). Comme dans le monde de l'entreprise, les enseignants, par exemple, doivent désormais prouver leurs compétences et leur efficacité (Dubet, 2010).

III. La médiation scolaire en Belgique francophone

C'est dans ce contexte qu'apparaît la médiation : la nécessité de l'intervention d'un médiateur qui ne serait ni juge ni arbitre se fait ressentir dès lors que des conflits surgissent quand les modèles normatifs des acteurs s'entrechoquent (Volckrick, 2007). Au sein du milieu scolaire, la pluralité des mondes (Derouet, 2000) et la montée des incivilités (Payet, 1998) ont généré localement l'arrivée d'activités de médiation dans une école en crise (Dubet, 2002). Au-delà d'une médiation par les pairs (Bonafé-Schmitt, 2000), c'est un nouvel acteur qui est apparu en la personne du médiateur scolaire, bouleversant les équilibres historiques du système (Verhoeven, 1997).

La présente communication, issue d'une enquête exploratoire préalable à une recherche plus étendue en vue d'un travail de thèse, a pour objectif de présenter les dispositifs de médiation scolaire en Belgique francophone, les profils des médiateurs, leurs pratiques, la place qu'ils occupent dans les écoles, etc., avant de s'interroger sur les caractéristiques professionnelles de ce nouveau groupe d'acteurs scolaires².

¹ La situation en Belgique, qui fait ici l'objet de notre terrain, est différente de la France quant à la structure de son enseignement. En effet, le système belge est « pilarisé » (Van Haecht, 2004), c'est-à-dire qu'il est historiquement construit sur les trois piliers du pays – catholique, libéral et socialiste. En outre, l'enseignement est devenu depuis 1989 une compétence communautaire ; chaque communauté (flamande, francophone et germanophone) ayant ses spécificités et une certaine autonomie.

² Entre novembre 2010 et juin 2011, nous avons réalisé une étude exploratoire du secteur de la médiation scolaire au sein de la Communauté française de Belgique. 23 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de personnes exerçant la fonction de médiateur scolaire parmi tous les dispositifs décrits à la section suivante et 4 autres entretiens semi-directifs ont été faits avec des responsables de service. En outre, une étude de cas ethnographique a été réalisée par nos soins dans un établissement ayant lui-même décidé l'instauration d'un poste de médiateur scolaire. Enfin, un *focus group* composé de 9 médiateurs a été effectué.

Les dispositifs de médiation scolaire

Le paysage de la médiation scolaire en Belgique francophone, composé aujourd'hui de plus d'une centaine de médiateurs scolaires, est assez large et plutôt dispersé. Il se compose de plusieurs dispositifs instaurés par des niveaux de pouvoir différents. C'est la Communauté française qui a lancé les premiers médiateurs scolaires en 1993, notamment à la suite d'événements violents ayant secoué plusieurs quartiers de Bruxelles quelques temps auparavant, entraînant des questionnements quant à la prise en compte d'une jeunesse en difficulté. Ce service est aujourd'hui bicéphale avec une section bruxelloise (56 médiateurs internes aux écoles) et une section wallonne (31 médiateurs externes à disposition des établissements). A côté de ce dispositif majeur, la Région de Bruxelles-capitale, une des entités fédérées du pays, a permis la création de services de médiation scolaire dans la quasi-totalité de ses 19 communes (correspondant à une trentaine de médiateurs externes) ; des médiateurs internes sont présents dans quelques écoles des villes de Bruxelles et Liège ; un service (externe) diocésain³ a été créé à Namur ; et il existe également des médiateurs internes dont les fonctions ont été spécifiquement créées par des écoles sur « fonds propres », suite à une initiative locale.

Profils des médiateurs

S'il existe quelques formations à la médiation (le plus souvent des post-graduats, mais rarement centrés sur le domaine scolaire), les profils des médiateurs se révèlent être d'une grande variété, le recrutement faisant la part belle aux compétences relationnelles plutôt qu'à un diplôme particulier. Venant en partie de l'enseignement, ils sont principalement psychologues, assistants sociaux ou éducateurs mais aussi logopèdes, juristes ou encore chimiste (!). Contrairement aux médiateurs français décrits par Dubet (2002), les belges sont généralement plus âgés, une expérience aguerrie étant souhaitée, que ce soit dans le champ scolaire, avec les jeunes ou dans le domaine des relations sociales.

À la Communauté française, la fonction est définie par un décret pour le moins imprécis quant aux missions dévolues aux médiateurs. Une circulaire a d'ailleurs été diffusée pour le traduire plus concrètement – définissant des fonctionnements différents pour les deux sections. Les médiateurs sont circonspects par rapport à cette base légale :

« Le décret est vraiment général. C'est favoriser, rétablir ou renforcer le lien de confiance entre le jeune, sa famille et l'établissement scolaire, au travers de quatre missions : la prévention du décrochage, la prévention de la violence, de la maltraitance et des assuétudes. Il y a plein d'autres gens qui font ça » (Martine).

Dans les communes, seule une « note cadre » de la Région bruxelloise statue sur la fonction de médiateur, mais de façon tout aussi floue. D'une manière générale, chaque service quel qu'il soit en arrive à définir lui-même le contenu de ses activités, via la rédaction d'un projet de service, d'un *Guide* ou plus simplement en construisant sa pratique au fil du temps et de l'environnement dans lequel le médiateur évolue.

Hétérogénéité des pratiques

De ce contexte résulte une importante hétérogénéité dans les activités, dépendant de l'interprétation des directives par le médiateur, de sa formation, de son expérience, du service dans lequel il est actif où des besoins rencontrés sur le terrain.

³ Les diocèses forment les pouvoirs organisateurs des établissements de l'enseignement dit « libre » confessionnel.

Les médiateurs internes de la Communauté française, adoptant une posture de neutralité, proposent un « espace d'écoute », accueillent toutes les demandes qui leur parviennent et réagissent sur la suite à donner à celles-ci. Soit ils tentent d'organiser une médiation entre les conflits, c'est-à-dire analyser d'abord la demande, puis avertir l'autre partie d'une demande de médiation (s'il y en a effectivement une) et enfin essayer de les aider à donner une issue positive à leur différend ; soit ils décident de faire le relais vers d'autres personnes ou services qu'ils considèrent plus appropriés pour prendre en charge la personne concernée.

Les médiateurs externes sont davantage proactifs dans la mesure où ils agissent plus dans une perspective d'intervention, comprenant un « accompagnement » aussi bien des élèves (pouvant aller vers une sorte de « coaching scolaire »), dont l'intérêt est primordial, que des équipes pédagogiques :

« Donc, c'est donner des outils aux profs...peut-être des armes...qui ne soient pas de casser le jeune, mais qui soient : comment va-t-on va réagir en tant que professionnels face à des comportements comme ceux-là. [...] Et là on est quand même un peu dans l'accompagnement pédagogique » (Eric).

Ils organisent des animations et des actions de prévention dans les écoles, comme sur les dangers liés à l'utilisation des nouvelles technologies qui mélangent les frontières entre vie privée et vie scolaire. L'analyse de la demande est également une étape essentielle de leur travail.

Le cas des médiateurs communaux est plus complexe encore. S'il existe des rencontres plus ou moins régulières entre les différents services, chacun construit réellement sa pratique à sa manière selon ses propres volontés et besoins. Au-delà d'activités de médiation proprement dite, pourtant très rares, les demandes qui leur sont faites concernent des aides à l'inscription, un accompagnement dans des procédures de recours ou d'exclusion, des informations... L'un des services s'est même spécialisé dans la tenue d'une école des devoirs, très prisée par les familles d'origine immigrée présentes sur le territoire de la commune. Le travail de médiateur ressemble tantôt à celui d'assistant social, tantôt à celui de psychologue voire d'éducateur.

Certains médiateurs communaux internes se voient également fortement instrumentalisés par les écoles qui les accueillent, rendant l'appellation « médiation scolaire » plutôt inadaptée. Elise, médiatrice communale interne, en est le plus bel exemple car outre la gestion des conflits, du décrochage et de l'absentéisme, la liste de ses tâches se veut assez longue : aide à la remise en ordre pour les élèves à l'inscription tardive, organisation d'animations de prévention, aide à l'accompagnement social, organisation des excursions et voyages scolaires, gestion administrative des procédures d'exclusion, mise en place d'une commande de sandwiches pour les élèves le midi, organisation des élections de délégués de classe et des remises de prix en fin d'année... Cela tient à une direction qui aime déléguer mais aussi à un encadrement presque inexistant de la part d'un service public qui est pourtant son employeur réel :

« Il y a des choses que je fais que je ne suis pas du tout sensée faire, qui n'ont rien à voir avec de la médiation, même au sens très, très large, que je fais parce que le directeur me le demande et que je me vois mal lui dire non » (Elise).

Malgré un statut théorique d'indépendance, elle se soumet davantage à l'autorité de « son » directeur.

Perceptions et reconnaissance

Les perceptions qu'ont les autres acteurs scolaires du médiateur varient mais montrent avant tout une méconnaissance de la fonction, en partie liée aux ressemblances par rapport à

d'autres métiers connexes. En principe, le médiateur scolaire est neutre, indépendant, ne pose pas de jugement et n'a pas de pouvoir de sanction.

« *La médiation, c'est quelque chose d'étrange [...]. On n'a pas l'habitude de ça. 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'* » (Séverine).

C'est justement cette peur du jugement qui fait que les enseignants ont beaucoup de difficulté à rentrer dans un processus de médiation. Ils sont plus récalcitrants et sont notamment mal à l'aise à cause d'un sentiment d'ingérence dans leur travail. De plus, « *les écoles n'aiment pas trop ce qui est intrusion externe* » (Jacques). Une remise en question personnelle doit avoir lieu mais ce n'est pas évident, surtout lorsque l'on a tendance à voir l'élève – et/ou sa famille (Bouveau et al., 1999) – comme seul responsable des dysfonctionnements qui peuvent apparaître.

À l'inverse, les jeunes comprennent bien plus vite les avantages de la médiation, bien qu'un temps d'expérimentation soit irrémédiablement nécessaire. Ils apprécient surtout la confidentialité et la position de non-jugement. Néanmoins, le médiateur est régulièrement perçu comme étant plutôt partial : dans l'esprit des élèves, un adulte qui est dans l'école est forcément une personne qui *roule* pour l'école ; pour les professeurs, c'est la figure de l'avocat de l'élève qui est fréquemment soulevée. Chaque partie peut d'autre part avoir l'impression ou espérer que le médiateur sera de son côté, alors qu'il est justement là pour favoriser l'intercompréhension entre deux visions subjectives différentes. Au-delà de l'image de l'avocat, c'est celle du sauveur qui peut même survenir, chez les parents ou même chez les équipes pédagogiques :

« *Les gens parfois s'imaginent que parce que le médiateur arrive, ça y est : 'woah, Superman va arriver et tout va s'arranger, on va trouver les solutions et tout va marcher sur des roulettes'. Faut pas rêver* » (Sarah).

Pour chacune des personnes interrogées, un temps d'adaptation – au minimum un an – est essentiel car, au-delà d'une période d'écolage où l'on apprend le métier sur le tas, une relation à besoin d'être construite, d'abord pour se faire connaître et ensuite pour susciter la confiance. « *La reconnaissance, c'est vrai qu'on l'a dans la durée* » (Sylvie). Les bonnes expériences peuvent faire boule de neige et généralement leur travail est reconnu comme positif, même s'il y aura toujours des réfractaires. Au regard de leurs agendas bien chargés, il semble raisonnable de dire que, malgré les différences dans leurs activités et interventions, les médiateurs fournissent un travail que les acteurs scolaires jugent utile.

Atomisation des services

Il n'existe que très peu voire pas du tout de liens entre les différents services de médiation scolaire : ils ne se connaissent pas. Les services communaux bruxellois ont bien des réunions épisodiquement prévues mais ces échanges n'engendrent apparemment pas de réelle remise en question ou de réflexion par rapport à la propre pratique de chacun ; tous les services suivent leur chemin séparément. Même les deux sections pourtant sœurs de la Communauté française n'ont qu'une idée assez vague du travail réalisé par leurs confrères.

Quand les médiateurs se rencontrent à l'Université de Liège

La tenue d'un *focus group* réunissant dans nos locaux des médiateurs venus d'horizons différents fut très instructive. Si le résultat a correspondu à nos espérances concernant l'objet de nos travaux, une conclusion est immanquablement apparue à nos yeux : les médiateurs *se sont rencontrés*. Les échanges ont été variés et chaque invité s'est trouvé intéressé par la

fonction qu'exerçaient les autres, similaire *a priori* et pourtant si différente.

« *En tout cas, on a des objectifs communs, même si on a des actions sur le terrain différentes. Il y a des réalités communes et qui nous préoccupent, et ça c'est intéressant évidemment de pouvoir échanger* » (Sarah).

Certains se sont remis en question dans leur pratique de médiateur tandis que d'autres sont ressortis davantage avec un sentiment de confirmation.

D'autres éléments sont ressortis de cette rencontre, dont notamment un consensus assez marqué autour d'une remise en cause d'un système scolaire défaillant. La perte de sens – « *L'école traverse vraiment une crise de sens* » (Sylvie) – et de légitimité de l'autorité est soulignée, et l'institution scolaire est pointée du doigt comme n'étant pas assez réactive face à ces transformations, le tout couplé à des réformes successives qu'ils ne considèrent pas toujours très inspirées.

Un terme adéquat ?

Les différences entre médiateurs sont parfois interpellantes, ce qui pousse d'une part à se poser la question de l'adéquation du terme de « médiateur scolaire » et d'autre part à se demander dans quelle mesure ils forment un ensemble, ce que nous allons aborder dans la section suivante.

« *C'est vrai que le mot 'médiateur' a été un mot choisi. Pour quelle raison on a choisi ce mot-là, ce serait intéressant de se poser la question. Mais moi je suis, dans ma pratique de médiation scolaire, je suis très, très peu médiateur. Mais vraiment très peu. C'est même très rare d'ailleurs. Voilà. C'est un joli mot... à la mode...* » (Eric) ;

« *C'est vrai que le terme de 'médiatrice scolaire', pour le moment je ne m'y suis pas retrouvée...* » (Stéphanie).

La définition même de la médiation suscite des interrogations et fait face à de multiples interprétations du terme. Ils sont nombreux à penser que la médiation ne se limite pas à une définition « classique »⁴ de gestion des conflits. « *Médiatrice oui...mais alors au sens large, au sens très large* », se dit Elise. Si la médiation peut aussi se voir comme « *un dialogue* », « *créer du lien* » ou « *faire des ponts* », cela élargit très fortement son spectre.

IV. Quel sens donner au métier de médiateur scolaire ?

Si le concept de profession mobilise les sociologues depuis de nombreuses décennies, Dubar, Tripier et Boussard (2011 : 11-13) distinguent quatre univers de signification associés à autant d'usages du terme.

Le premier sens concerne la profession entendue comme *déclaration*, du latin *professio*, c'est-à-dire « action de déclarer hautement ses opinions ou croyances », ou plus précisément sa vocation. Il se rapporte à une définition plus « classique » des *professions*, au sens anglo-saxon du terme, telles que Hughes, Freidson et Larson les ont étudiées. Il s'agit des « grandes » professions établies : avocat (Karpik, 1995), médecin (Freidson, 1984 ; Kuty, 1994) ou professeur d'université (Musselin, 2008). D'après Hughes (1996), on peut considérer qu'un métier existe lorsque ses membres se voient reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. À partir

⁴ Selon Bastard (2001) par exemple, la médiation est vue comme une méthode alternative de résolution des conflits, de production de normes. Celles-ci sont élaborées par les parties en présence. La médiation permet donc de maintenir ou rétablir des liens sociaux. Un espace particulier est instauré pour que les personnes se sentent écoutées et retenues. Le médiateur n'a pas de position d'autorité mais favorise l'émergence de points d'accord.

du moment où ils possèdent cette licence, ils revendiqueront un mandat qui leur permet de disposer d'une plus grande autonomie et de définir les comportements à adopter par les autres dans tout ce qui touche à leur travail. D'autre part, les métiers peuvent être qualifiés de professionnels lorsque ses membres ont suivi une formation spécifique, certifiée par un système institutionnalisé et qu'ils se sont organisés pour « protéger » leur territoire d'activité (Freidson, 2001). Sur ce dernier point, Larson (1988) parle de clôture des marchés professionnels, en mettant en avant la notion de « projet professionnel ». Afin de fermer le marché dans lequel elle évolue, une profession va se rassembler autour d'un projet commun dans le but d'obtenir une reconnaissance la qualité du travail accompli par ses membres.

Le second sens du terme profession concerne « une occupation par laquelle on gagne sa vie ». On y retrouve certains nouveaux métiers, notamment développés via des programmes publics de lutte contre le chômage, comme les aides-éducateurs (Cadet, 2005) ou les médiateurs sociaux (Divay, 2003). Dans son analyse de ces mêmes médiateurs sociaux, Barthélemy (2009) souligne que ces nouveaux intervenants sont moins qualifiés, représentent donc un coût moindre pour les pouvoirs publics, et sont recrutés sur base de compétences relationnelles ou « expérientielles ». Leurs tâches sont entourées d'un grand flou : « la médiation n'est pas un métier codifié ; elle ne renvoie à aucun référentiel préétabli » (Barthélemy, 2009 : 292). Selon elle, les médiateurs ne cherchent pas à se constituer en groupe professionnel autonome ; ils cherchent simplement à se maintenir dans l'*emploi*, pas à se constituer en profession, et à se faire une place dans des territoires « occupés » par des acteurs déjà présents, ce qui entraîne de vives tensions.

Le troisième sens du terme profession concerne « un ensemble de personnes exerçant un même *métier* », à savoir un groupe professionnel dont ses membres sont identifiés comme portant le même nom, se démarquant dans la division sociale du travail et bénéficiant d'une reconnaissance de fait (Demazière et Gadéa, 2010). « En l'absence de réglementation et de codification formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne » (Demazière et Gadéa, 2010 : 20).

Enfin, le concept de profession est associé à un quatrième univers sémantique, récemment réactivé par le discours managérial : « une *fonction*, une compétence reconnue au sein d'une organisation ». Il s'agit notamment des fonctions de conseillers en ressources humaines envoyés dans les tribunaux belges pour y introduire de nouvelles normes managériales (Delvaux, 2010), de consultants en justice réparatrice (CJR) chargés de changer la culture de la détention en une culture de la réparation au sein des prisons belges (Dubois, 2011) ou encore de médiateurs familiaux porteurs d'une nouvelle conception du « démariage » (Bastard, 2002). Autant d'exemples révélant des processus de professionnalisation problématique se soldant par des échecs dans le cas des premiers ou par des succès mitigés pour les autres – disparition mais reclassement pour les seconds et professionnalisation mais demande faible persistante pour les troisièmes.

Historiquement, la sociologie des professions est progressivement passée de l'étude des professions établies, protégées, codifiées, à celle des groupes professionnels, des métiers, des occupations qui n'entraient pas dans ces cases, élargissant considérablement les terrains de recherche. Dans le même élan, l'analyse en termes de professionnalisation s'est étendue à l'étude des stratégies de clôture, de la recherche d'un monopole d'une activité aux contours bien définis et d'une reconnaissance légale pour l'exercer (objectif intrinsèque inévitable) (Demazière, 2009). Or, le quatrième sens évoqué par Dubar, Tripier et Boussard (2011) amène un questionnement qui ne s'intègre pas dans cette perspective processuelle dont la visée est de déboucher sur une structuration en groupe professionnel voire en profession. Le cas des médiateurs scolaires laisse apparaître un nouveau mode d'intervention de l'Etat dans un champ aussi institutionnalisé que le monde scolaire, de la même manière que d'autres l'ont observé au sein des tribunaux (Schoenaers, 2009), des prisons ou des familles. Ces modes d'interventions reposent essentiellement sur de nouveaux acteurs (conseillers RH,

CJR, médiateurs familiaux, sociaux et scolaires) dont le mode de professionnalisation dépend à la fois des possibilités qu'ont ceux-ci de « faire leur place », de stabiliser leurs activités, et surtout de se réapproprié une fonction qui leur a été assignée en termes souvent flous. On observe donc à la fois une structuration interne, mais aussi une structuration externe dans le sens où des acteurs extérieurs (l'Etat) ont le pouvoir de modeler le métier de façon conséquente (Demazière, 2009), que ce soit au niveau de l'appellation, des missions officielles...

Toutefois, si les données récoltées au sujet des médiateurs scolaires indiquent que leur situation « professionnelle » se situe essentiellement au croisement de l'*emploi* et de la *fonction*, les acteurs observés ne constituent pas un groupe homogène. En effet, nous pouvons distinguer trois types de médiateurs différents dans l'approche de leur travail.

En premier lieu, les *médiateurs internes* de la Communauté française : avec un travail qui ne possède pas de référentiel préétabli et leur profil basé sur des compétences relationnelles mais aussi leur volonté proclamée de se construire une déontologie et des principes en bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle, ils se situent entre le deuxième et le troisième sens. En effet, il ne s'agit pas d'un simple emploi pour eux et ils souhaiteraient réellement se constituer en groupe professionnel autonome.

Neutralité

Le principe de neutralité a quasiment été évoqué dans tous les entretiens que nous avons menés auprès des médiateurs scolaires. Il pose question à tous les médiateurs, bien qu'il fasse l'objet de différentes interprétations et que la capacité à la respecter ne se révèle pas toujours une évidence.

C'est un principe presque sacré pour les médiateurs internes de la Communauté française : en aucun cas ils ne doivent prendre position, que ce soit pour un professeur ou pour un élève. C'est selon eux la seule façon d'opérer une médiation en gardant toute sa crédibilité. Cette posture est difficile à tenir, et plus encore pour les autres médiateurs : leur fonction d'accompagnement, de suivi, voire d'assistance sociale dans certains cas, fait en sorte qu'ils œuvrent avant tout dans l'intérêt du jeune, nonobstant les souffrances que peuvent aussi endurer les adultes.

En second lieu, les *médiateurs externes* (hors médiateurs communaux) : ils correspondent au deuxième sens car ils ne cherchent pas à se constituer en groupe professionnel autonome malgré le fait qu'ils cherchent tout de même à se construire d'une façon plus homogène, à trouver une place claire et légitime dans la division du travail. Ils ne se revendiquent pas forcément médiateurs et seraient prêts à revoir leur appellation – « accompagnateurs scolaires » étant une possibilité parmi d'autres.

Et en troisième lieu, les *médiateurs communaux* (internes ou externes) : une légère similitude se remarque avec le deuxième sens – occupation par laquelle on gagne sa vie – mais ils semblent bel et bien s'intégrer dans le quatrième, celui de la profession entendue comme *fonction*.

Ces trois profils se rapprochaient à leur origine de la *fonction*. Quasiment tous les médiateurs sont issus de réponses politiques à des événements médiatiquement marquants (émeutes, assassinat d'un jeune bruxellois en plein milieu d'une gare...) aux accents souvent sécuritaires. Leur création a été sensiblement « bricolée », sans cadre précis et avec un suivi très faible. Cependant, alors que les deux premiers profils, plus coordonnés tentent de s'affranchir du projet politique, de se réapproprié leur travail et de s'autonomiser, les autres, bien plus atomisés, n'ont d'autres choix que de s'y réfugier et d'interpréter les vagues directives politiques à leur manière, le plus souvent sans que la médiation n'y joue un rôle.

En outre, si leur emploi n'est pas forcément menacé, le contenu de leur activité ainsi que leur appellation est potentiellement sujet à modification de façon permanente.

V. Conclusion

La médiation scolaire en Belgique francophone est un dispositif *polycentrique*. Elle n'est pas le fait d'un acteur qui centraliserait son organisation et sa définition « institutionnelle ». Au contraire, plusieurs instances s'en sont emparées (Communauté française, Régions, Diocèses, Communes et Ville, établissements...). On se trouve devant une mosaïque de structures et de niveaux d'action divers, avec peu de coordination et pas de politique « intégrée » inter-réseaux et inter-niveaux.

La médiation scolaire est également un dispositif *polysémique*. Quand on écoute les professionnels, on se rend compte qu'il n'y a pas une définition stabilisée et partagée unanimement de ce qu'est « la » médiation scolaire. Il existe bien un fond commun assez basique (neutralité, indépendance, tiers-acteurs...) mais partant de là, des touches personnelles peuvent être ajoutées en fonction des acteurs individuels, de leur formation, de leur appartenance à un système institutionnel, de la réalité du terrain auquel ils sont confrontés...

La médiation scolaire est enfin un dispositif *polymorphe*. En effet, il semble que le spectre d'activités des professionnels est très variable. D'une part, on retrouve des médiateurs qui s'en tiennent à des interventions de gestion de conflits interindividuels purs, de manière strictement réactive. Tous les autres cas qui s'offrent à eux sont réorientés vers d'autres instances (aide psychologique, aide sociale, aide à la jeunesse) et leur intervention s'arrête là. D'autres réalisent également la gestion de conflits mais y ajoutent une fonction de support aux demandeurs par rapport à d'autres problématiques (via des réactions parfois très pragmatiques). Ils se font alors, par exemple, le médiateur entre un enfant et les instances publiques (sociales) concernées par un problème donné (avec une réactivité variable de ces instances). D'autres interviennent aussi sur des thèmes liés à la prévention à la demande des directions d'écoles. D'autres encore mettent en place des initiatives locales de manière proactive pour anticiper des problèmes... Ainsi, d'après nos observations, les médiateurs peuvent exercer, outre de la médiation « pure » (dont la partie est variable), des activités de prévention, d'animation, d'accompagnement, d'information, voire d'école des devoirs.

Ces multiples constats font ressortir une grande pluralité de l'étude de la médiation scolaire en Belgique francophone. Cela explique que nos hypothèses nous poussent à nous intéresser au quatrième sens du mot profession, à savoir celui de fonction. Un sens qui mérite d'ailleurs d'autres approfondissements.

Bibliographie :

- Barrère, A. (2006). *Les managers de la République, sociologie des chefs d'établissement*. Paris: PUF.
- Barthélémy, F. (2009). Médiateur social, une profession émergente ?. *Revue française de sociologie*, 50 (2), 287-314.
- Bastard, B. (2001). Les apports de la médiation dans la société d'aujourd'hui. *Questions de médiation*, Actes des ateliers de réflexion, Editions de l'ULg, 28-47.
- Bastard, B. (2002). *Les Démarieurs. Enquête sur les nouvelles pratiques du divorce*. Paris : La Découverte.
- Ben Mrad, F. (2002). *Sociologie des pratiques de médiation. Entre principes et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Cadet, J.-P. (2005). Emploi-jeune de l'Education nationale. Une condition d'emploi riche d'enseignements. *Travail et emploi*, 101, 21-29.
- Crozier, M. (1980). *Le mal américain*. Paris : Fayard.
- De Munck, J. & Lenoble, J. (1996). Droit négocié et procéduralisation. In P. Gérard, F. Ost & M. van de Kerchove (dir.) (1996). *Droit négocié, droit imposé ?*. Bruxelles : Publications des FUSL, 171-196.
- De Munck, J. & Verhoeven, M. (éds.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, D. (2010). Introduction de compétences managériales dans les cours et tribunaux belges. *SociologieS (en ligne)*, Accédé le 11 août 2011, url : <http://sociologies.revues.org/index3078.html>.
- Demazière, D. (2009). Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation. *Formation emploi*, 108, 83-90.
- Demazière, D. & Gadéa, C. (dir.) (2010). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Divay, S. (2003). Quand la jeunesse devient une compétence. *Terrain*, 40, 151-162.
- Dubar, C., Tripiet, P. & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions* (3^{ème} édition). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ?. *Educations et Société*, 25 (1), 17-34.
- Dubois, C. (2011). *De la justice réparatrice à la détention réparatrice : traduction d'un discours en pratiques*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, sous presse.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Oxford : Polity Press.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Hugues, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Karpik, L. (1995). *Les avocats. Entre l'Etat, le public et le marché, XIIIe-XXe siècles*, Paris : Gallimard.
- Kuty, O. (1994). *Innover à l'hôpital. Analyse sociologique d'une unité de dialyse rénale*. Paris : L'Harmattan.
- Kuty, O. (1998). *La négociation des valeurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Larson, M. S. (1988). À propos des professionnels et des experts, ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, 20 (2), 23-40.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique de l'enseignement ?. *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-55.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Musselin, C. & Paradeise, C. (2002). La qualité. Dossier-débat. *Sociologie du travail*, 44, 255-287.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 123, 21-34.
- Schoenaers, F. (2009). Le nouveau management public : éléments de définition et enjeu identitaire. In J.-F. Guillaume (dir.) (2009). *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogique des écoles secondaires*. Liège : Editions de l'Université de Liège, 121-136.
- Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Haecht, A. (2004). Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique. *Education et sociétés*, 13 (1), 119-140.

Verhoeven, M. (1997). Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire. In J. De Munck & M. Verhoeven (éds.) (1997). *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?*. Bruxelles : De Boeck, 247- 268.

Volckrick, E. (2007). Intervenir en tiers aujourd'hui. *Négociations*, Bruxelles : De Boeck, 75-88.