HAL
open science

Le choix du collège : vers un empowerment de la famille ?

Angélique Rodhain, Anaëlle Fargier

To cite this version:

Angélique Rodhain, Anaëlle Fargier. Le choix du collège : vers un empowerment de la famille ?. Carnets de la Consommation, 2020, 4. hal-03085419

HAL Id: hal-03085419

https://hal.science/hal-03085419

Submitted on 21 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le choix du collège : vers un empowerment de la famille ?

Angélique RODHAIN – Maîtresse de Conférences HDR – Université de Montpellier - laboratoire MRM

Anaëlle FARGIER, étudiante à l'Université de Montpellier

Résumé

Le collège public est censé constituer un non choix pour la famille, l'enfant étant affecté au collège du secteur associé à son adresse. L'assouplissement de la carte scolaire, outre la possibilité de scolariser son enfant dans le secteur privé, offre pourtant une plus grande possibilité de choix aux parents. A partir d'une étude de cas reposant sur l'observation d'un collège et d'entretiens semi-directifs avec 12 parents d'enfants en classe de CM2, cette recherche pose la question de l'empowerment perçu par les parents dans ce contexte. Les résultats font apparaitre une perception contrastée, entre des parents ne percevant pas d'empowerment car ne faisant pas de véritable choix, d'autres revendiquant un empowerment individuel, commun à un choix de consommation classique, d'autres encore un empowerment sociétal exprimant une vision de la société qu'ils désirent inclusive à travers leur choix.

Mots clés

empowerment ; collège ; enfant ; critères de choix ; inégalité

Nous tenons à remercier les relecteurs qui, par leurs remarques constructives, ont largement participé à l'amélioration de cet article.

Introduction

« Il était malade, Milo, ce matin ?
- … ouais…
- non, euh, en fait on l'a enlevé de 'JeanJau' pour le mettre à St Benoît.
- Quoi ? Mais, vous auriez pas pu nous prévenir avant ?
- Si, si, mais le coup des ciseaux, c'était la goutte d'eau, on s'est décidé très vite…
- des gamins qui se foutent sur la gueule, c'est dans n'importe quelle école, ça !
- oui, mais y'a pas que ça, nous, ça fait longtemps qu'on y pense ?
- Ah bon ?
- Ben, vous connaissez la réputation du collège de secteur ? Comme ça, Milo finit son CM2 à St Benoît et il ira automatiquement au collège St Benoît…
- … qui est très bien…
- oui, y'a 95% de réussite au brevet des collèges…
- on veut ce qu'il y a de mieux pour nos gosses, c'est normal !»
Dialogue issu du film La lutte des classes, de Michel Leclerc, 2019

Dans cette fiction humoristique, Paul (Edouard Baer, anarchiste, batteur dans un groupe de punk à ses heures) et Sofia (Leïla Bekhti, brillante avocate 'issue de l'immigration') emménagent dans une petite maison située dans le quartier populaire de Bagnolet, où Sofia a passé son enfance. Tout va pour le mieux pour la petite famille : leur fils Corentin, scolarisé dans l'école primaire à quelques encablures de la maison, se fait très vite des amis. Les enfants offrent ainsi l'occasion à leurs parents de sympathiser entre eux en s'invitant régulièrement à la maison à la sortie de l'école. Mais leur quotidien finit par tourner au cauchemar quand, en CM2, les amis de Corentin quittent un à un l'école publique du quartier pour une école privée, réputée plus sérieuse, afin de se préparer à la rentrée au collège. La classe n'est plus fréquentée que par des enfants issus de l'immigration, et le couple va alors se retrouver tiraillé entre ses valeurs égalitaires et la recherche d'une bonne orientation scolaire pour leur enfant ; entre les « Pourquoi je ne peux pas y aller à Saint Benoît si tous mes copains y vont ? » de Corentin et les « Si des gens comme vous s'en vont de l'école, on est foutus » du directeur de l'école primaire.

Ce film met en lumière l'épineux choix du collège pour les enfants de l'Hexagone et leurs parents et les effets de « stratégies de clôtures » qui peuvent s'opérer entre parents, de façon à ce que le passage au collège permette un certain 'entre-soi' des classes sociales supérieures et moyennes, tout en freinant l'ascension de classes défavorisées (Van Zanten, 2009).

En France, la carte scolaire décompose des zones géographiques afin d'affecter automatiquement les enfants à un établissement public en fonction de leur domicile. En cas de désaccord, les parents ont la possibilité de demander une dérogation pour que leur enfant puisse

se rendre dans un autre établissement public, en justifiant de certains arguments comme une option spécifique ou la proximité de l'emploi de l'un des parents. Cependant, cette affectation imposée est remise en cause pour son manque de souplesse. Pour apporter un peu de flexibilité au fonctionnement, l'Éducation nationale remet périodiquement en question le dispositif de la carte scolaire ou l'assouplit. Par exemple, en 2007, le ministre de l'Éducation nationale adresse une note aux Principaux en leur demandant d'accepter les demandes de dérogation dans la limite des capacités d'accueil ; ou encore en 2017, l'ouverture de secteurs « multi-collèges » permet aux familles de faire un choix parmi deux ou trois collèges publics. Mais ces différentes mesures demeurent pour l'instant limitées dans le temps et dans l'espace.

Depuis quelques années, la part de parents d'élèves de collège détournant la carte scolaire pour que leurs enfants se rendent soit dans un collège public d'un autre secteur que le leur, soit dans une école privée, augmente régulièrement : en 2016, 20% des collégiens sont inscrits dans le secteur privé ; en 2012, 11% des parents demandent une dérogation pour un autre collège public (25% à Paris) (Pajot et al., 2013). En outre, apparaissent de nouvelles écoles (ouvrant un nouveau marché de l'enseignement) telles que les écoles hors contrat (par exemple Montessori, coraniques ou catholiques traditionnelles) alors que des fondations ouvrent des établissements privés , démontrant une certaine recherche de diversité dans les modes éducatifs.

A travers l'assouplissement de la carte scolaire, en plus de l'offre de collèges privés déjà bien étayée, se dessine la question d'une plus grande liberté de choix laissée aux familles. Or, le choix du collège n'est pas anodin et ce pour trois raisons (Van Zanten, 2009) : car il concerne l'enfant, car il a des répercussions sur son avenir et donc dans le très long terme et enfin car c'est un choix engageant. Cependant, comme c'est un choix qui n'a pas que des répercutions individuelles mais également sociétales, il est fortement encadré par l'État. L'objectif de ces assouplissements successifs consisterait ainsi à donner plus de pouvoir aux familles. Selon Pajot et al. (2013), à la suite de l'assouplissement de la carte scolaire « l'institution ne s'est pas préoccupée de la façon dont ces choix pourraient se former, laissant ainsi libre cours au jeu social » (p.17). Or, même avant l'assouplissement de la carte scolaire, Van Zanten (2011) souligne combien ce jeu social consistait en une asymétrie de pouvoir entre la logique de l'établissement et celle des parents, en fonction du statut et de l'un et de l'autre. En effet, si l'établissement est reconnu, il se trouve en position de force. En revanche, s'il l'est moins, il va être dépendant pour son image et son fonctionnement de l'inscription d'élèves de niveau social et académique élevé. Quant aux parents, selon leur appartenance à un statut social plus ou moins

élevé, ils pourront faire plus ou moins valoir leur pouvoir auprès de l'établissement, par la menace de défection. Quoi qu'il en soit, collèges et parents sont fortement interdépendants car « ce sont les élèves qui font l'établissement » (Van Zanten, 2009, p.77).

A partir de l'étude de cas d'un collège d'une ville de plus de 200 000 habitants et d'entretiens semi-directifs auprès de 12 parents dont les enfants sont affectés à ce collège, l'objectif de cet article consiste à investiguer la question du jeu de pouvoir entre parents et institution scolaire en mobilisant une lecture en comportement du consommateur. Plus précisément, il s'agit d'appréhender la perception perçue de la prise de pouvoir des parents, ou leur empowerment, concept mobilisé assez récemment en marketing, mais dont les racines résident en sciences de l'éducation. Ces derniers ont-ils l'impression de détenir un pouvoir plus grand face à l'institution grâce à ces dispositions d'ouverture de carte scolaire et de possibilité d'inscription dans des établissements privés ? Si oui, comment s'emparent-ils de cette liberté de choix ? Quels critères prennent-ils en compte pour prendre cette décision ?

Cette problématique présente des intérêts d'ordre théorique, sociétal et managérial.

D'un point de vue théorique, l'intérêt de cette recherche consiste à questionner sous un angle de comportement du consommateur une question de choix d'établissement scolaire, très peu abordé par la littérature du domaine. C'est un sujet d'autant plus pertinent que les possibilités de choix du collège se sont trouvées très récemment ouvertes mais demeurent encore limitées, alors que le consommateur est censé être libre d'exercer tous les choix de consommation qu'il désire tant qu'il respecte bien sûr un nombre limité de contraintes, liées essentiellement à la sécurité individuelle ou collective. Or, le choix d'établissement s'inscrit dans une logique globale de l'offre publique rentrant dans une sorte de « semi-marché » (Blanchard et Caouette-Remblière, 2011) singulier.

D'un point de vue sociétal, l'assouplissement de la carte scolaire est associé à la question du creusement des inégalités. En effet, dans les pays de l'OCDE, une plus grande liberté de choix des parents est liée à une plus faible mixité sociale des établissements (Givord, 2019). Ce manque de mixité est ensuite lié à une inégalité de réussite (Duru-Bellat, 2014). Aussi, l'assouplissement des mesures de carte scolaire peut avoir un impact négatif sur les inégalités, alors même que le but déclaré est justement de favoriser l'égalité des chances (Van Zanten, 2009). La proximité d'un bon collège intervient même dans la 'clubbisation' des petites communes péri-urbaines : les quartiers résidentiels sont alors comparés à des clubs privés dont

la carte de membre offre notamment un droit d'accès au collège (Charmes, 2007). Des quartiers parisiens et de grandes villes voient alors le prix de l'immobilier grimper en fonction du collège où leurs habitants sont affectés . Ce faisant, ces différentes stratégies parentales conduiraient à une réduction de la mixité sociale des collèges (et, par extension, des quartiers) car, de proche en proche, un jeu de dominos s'organise dans lequel chaque famille cible un collège de meilleure réputation que le sien pour tenter de monter dans l'ascenseur social (Van Zanten et Obin, 2010), acculant des collèges de quartiers populaires à se ghettoïser, car fuis par les élèves de niveau social supérieur.

D'un point de vue managérial, cette liberté de choix rendue aux familles renvoie mécaniquement à une pression de la concurrence des établissements entre eux (Hirtt, 2000). En effet, pour que le choix puisse opérer, il faut en parallèle que les établissements puissent se distinguer, alors même qu'ils n'ont pas forcément les compétences pour le faire. C'est ainsi que se sont multipliées par exemple les publications de classements notamment basés sur les résultats au brevet.

Après une revue de la littérature sur la question de l'empowerment, la méthodologie de l'étude de cas sera présentée, ainsi que les principaux résultats conduisant à une discussion et débouchant sur une conclusion quant aux implications théoriques, sociétales et managériales de cette recherche.

I. Empowerment et choix du collège :

I.1. L'empowerment en question

Dans son acception première, en sciences de l'éducation, Freire (1970) conçoit l'empowerment comme un mode d'émancipation du peuple par la conscientisation de l'oppression. Il s'agit d'une prise de conscience critique où un groupe de personnes dominées passent à l'action après avoir compris leur condition et le système (Calves, 2009). La question du pouvoir est posée en termes de domination et d'oppression, et suppose une action de redistribution du pouvoir, par et pour les groupes opprimés (Cortéséro, 2014). Pourtant, dans son acception actuelle, l'ambiguïté prévaut, tellement le terme a été galvaudé et utilisé dans différents contextes. L'empowerment est ambigu et change radicalement de sens en fonction des intérêts du locuteur car, selon Lincoln et al. (2002), c'est « un terme venant de la gauche radicale qui a été transformé dans un discours managérial de droite » (p.272).

Dans un objectif de clarification du concept en marketing, Fayn, des Garets et Rivière (2019) distinguent l'empowerment en tant que processus (top-down ou bottom-up), en tant qu'état psychologique et selon ses conséquences. Dans le sens premier de l'empowerment (bottom-up), c'est un mouvement autonome, non maîtrisé par des instances et qui va à l'encontre du système. A l'inverse, dans le sens top-down, l'empowerment est permis et encouragé par le pouvoir en place. Dans l'éducation (Cortéséro, 2014), les sciences politiques (Tellier, 2014), les sciences du développement (Calvès, 2009) ou encore les sciences du management (Dambrin et Lambert, 2008), c'est surtout cette inversion de direction qui a vidé le concept de son sens, le rendant ambigu. Comme l'expliquent Dambrin et Lambert (2008), aux mains des managers, l'empowerment relève de l'injonction paradoxale où les collaborateurs sont appelés à être autonomes et responsables mais, ce faisant, ne feraient que répondre aux attentes de la hiérarchie. Dans le sens top-down, l'empowerment ne serait finalement plus que l'inverse de ce qu'il signifiait à l'origine, soit une forme de manipulation, au nom de l'implication des employés, des minorités, des jeunes, etc. qui n'ont finalement pas le droit de s'exprimer, leurs propres besoins étant définis d'en haut. C'est ainsi que, par exemple, Tellier (2014) retrace l'essai infructueux de participation des habitants à la vie sociale lancée par l'État, qui était mise en place comme une « injonction ministérielle censée atténuer les tensions sociales locales » (p.16), mais sans prise en compte des besoins des personnes cibles. De même, Cortéséro (2014) narre les échecs de politiques publiques ayant tenté d'organiser un empowerment de la jeunesse, en mettant en place notamment de nombreux conseils de jeunes, demeurant des instances vides de sens, sans incidence ni pouvoir, ce qui a mené davantage à un désengagement qu'à un engagement du public ciblé. Dans la même veine, en management, l'empowerment promet une redistribution des pouvoirs pour les travailleurs alors que, pour les managers, il permet une main d'œuvre plus impliquée (Lincoln et al., 2002). Finalement, si le concept a été créé dans une acception de prise de pouvoir bottom-up, il a très vite été réutilisé, domestiqué, pour, au contraire, devenir un concept instrumentalisé par les organisations les plus influentes au service du statu quo, au lieu de la transformation sociale (Calvès, 2009).

C'est ainsi que Giesler et Veresiu (2014) démontrent que des nouvelles identités de citoyens-consommateurs émergent telle que le 'consommateur vert', dans les sommets mondiaux de type Davos. Après un fait mondial d'une grande gravité, un processus de résolution de problème reposant sur « une mythologie néolibérale de responsabilité partagée » (p. 842) est mis en place, basé sur l'idée bien ancrée que tout problème de société trouve sa solution dans les choix individuels des citoyens. Ce processus, nommé PACT se décompose en quatre étapes :

- Personnalisation : le nouveau consommateur responsable est nommé, idéalisé et opposé à celui qui se reposerait sur l'État ou d'autres institutions ou entreprises ;

- Autorisation : des études scientifiques légitiment ce nouveau rôle du consommateur responsable ;

- Capabilisation : des infrastructures sont créées de façon à faciliter cet empowerment individuel des consommateurs ;

- Transformation : les consommateurs adoptent eux-mêmes cette nouvelle identité et il est de bon ton d'être socialement responsable.

Les auteurs suggèrent alors que le consommateur-citoyen empowered est construit socialement, de façon consciente, top-down, quand bien même il a l'impression de faire partie d'un mouvement bottom-up de prise de conscience et d'autonomisation. Finalement, chercheurs et associations ne font que relayer le même discours de la responsabilité individuelle.

Outre la différence fondamentale résidant dans le sens bottom-up ou top-down, Calvès souligne également que le concept supposant au départ une action collective et politisée s'est réduit à des actions individuelles, dépolitisées et limitées dans la pratique à sa dimension économique. Pourtant, en comportement du consommateur, Fayn (2019) montre, à travers l'exemple éloquent d'une communauté en ligne de patients souffrant de maladies liées à un disfonctionnement de la thyroïde, combien la dimension collective et non économique est prégnante. Pour devenir collectif cependant, l'empowerment passe par différentes phases (Fayn, des Garets et Rivière, 2019) : individuelle (auto-conscience de soi en tant qu'individu pouvant agir et faire changer les choses), collectif (engagement d'actions communes au sein d'une communauté), collaboratif (prise de contrôle collectif en co-créant avec l'entreprise ou en développant des offres alternatives) et enfin sociétal (penser l'évolution de la société et son changement au niveau macro).

Il n'est ainsi pas étonnant que Fayn, des Garets et Rivière (2019) concluent que le concept, utilisé bien plus tardivement en marketing que dans les autres disciplines, revête un caractère polysémique, car y co-existent différentes acceptions. Selon Denegri-Knott, Zwick et Schroeder (2006), ces différentes définitions de l'empowerment varient selon la théorie du pouvoir sur laquelle on se repose : (1) la souveraineté des consommateurs : une vision issue des théories économiques, selon laquelle les consommateurs sont libres et rationnels, et affirment

leur pouvoir par leurs achats ou non achat ; (2) le pouvoir culturel : une vision issue de la sociologie décrivant le marché comme oppressant, mais où le consommateur peut reprendre son pouvoir en le détournant, de façon créative ; (3) le pouvoir discursif : présente entreprises et consommateurs comme co-créateurs. Pour reprendre le pouvoir, le consommateur doit donc participer à la création de discours.

I.2. Le choix du collège et les théories de l'empowerment

Ainsi, dans le contexte du collège, selon la théorie de la souveraineté des consommateurs, plus de choix offert aux parents par une plus grande souplesse de la carte scolaire devrait amener mécaniquement à une perception de prise de pouvoir de leur part, bien que cet empowerment soit de type top-down. Pourtant, selon Shankar, Cherrier et Canniford (2006), le choix multiple n'apporte pas pour autant une sensation de pouvoir et de bien-être pour le consommateur, peut-être même bien au contraire. Par exemple, Davies et Elliott (2006), dans une étude basée sur des récits de vie de personnes âgées ayant connu le développement de la consommation de masse, montrent en effet que, si certaines répondantes se rappellent l'ouverture des choix de consommation comme excitant et source de liberté, d'autres évoquent au contraire un caractère stressant et aliénant de ne plus pouvoir se reposer sur son épicier : avec le recul, des interviewées se rendaient en effet compte qu'elles perdaient le contrôle sur leur besoin et sur leur budget .

Selon la théorie du pouvoir culturel, dans le cas précis du choix du collège, les familles ne sont donc pas totalement souveraines dans le système, mais elles peuvent toujours le détourner ou le contourner. C'est ainsi que certaines d'entre elles mettent en place des stratégies d'ajustement : 20% des parents font le choix du privé et 11% demandent une dérogation pour accéder au collège se trouvant en dehors de leur secteur (Van Zanten et Obin, 2010) alors que d'autres déclarent une fausse adresse (adresse d'un parent ou d'un ami résidant dans la zone d'affectation du collège) ou vont jusqu'à déménager dans l'intention d'accéder au collège ciblé. Mais ces chiffres demeurent une moyenne, les proportions de contournement étant plus ou moins importantes selon les secteurs géographiques.

Selon la théorie du pouvoir discursif, pour qu'il y ait empowerment des familles, il faudrait que celles-ci participent au discours, c'est-à-dire à l'établissement des règles mises en place par l'Éducation nationale. Tel serait par exemple le cas de parents engagés dans des associations de parents d'élèves d'ampleur nationale, tenant à participer aux évolutions du système éducatif.

Van Zanten (2009) a montré dans son étude qualitative auprès de 167 parents de la région parisienne que l'entrée au collège est le moment où les parents se posent particulièrement la question du choix scolaire à effectuer pour l'enfant pour deux raisons : d'un part, car le collège constitue un seuil important du passage du primaire au secondaire et la clé d'entrée vers le lycée et, d'autre part, car c'est une période de la construction identitaire de l'enfant devenant adolescent auprès desquels ils exercent une moins forte maîtrise, notamment sur leurs fréquentations sociales. Les résultats de Van Zanten (2009) soulignent la situation ambivalente dans laquelle se trouvent les parents face à ce choix dans un contexte français, entre un attachement à des valeurs libérales, donc pour le libre choix individuel des agents et, en même temps, un attachement à une régulation forte de l'État. Aussi, le choix du collège est effectué en fonction d'une oscillation entre deux modèles : (1) le modèle de l'entre-soi, permis par le recours au collège privé, au déménagement ou à la dérogation, davantage revendiqué par les parents de type 'technocrates', c'est-à-dire plutôt chefs d'entreprise et commerçants, (2) le modèle du brassage social contrôlé, permis par le respect d'une carte scolaire par tous, davantage revendiqué par les professions intellectuelles supérieures et intermédiaires. Cependant, nombre de ces derniers renonceraient à l'idéal de brassage social au moment du passage au collège car y sont davantage cristallisées les peurs (de violence, de marginalisation d'enfants jugés différents) outre les moindres possibilités de contrôle parental.

I.3. Problématique

Aussi, Van Zanten (2009) a mis en lumière les réactions contrastées des parents vis-à-vis de leur choix, qui oscilleraient entre un choix basé sur leurs intérêts personnels ou sur leurs idéaux politiques ou sociétaux. Bien que les travaux de Van Zanten (2009, 2011) ne traitent pas de la question de l'empowerment mais soient centrés sur la question du choix, leurs résultats offrent un terreau fertile pour poser la question de l'empowerment perçu des parents vis-à-vis de l'institution scolaire en ce qui concerne le choix du collège. La revue de la littérature amène ainsi à poser la problématique suivante : dans quelle mesure l'assouplissement de la carte scolaire peut-il être lu comme un empowerment des familles ? Plus précisément il s'agit de répondre aux questions de recherche suivantes :

1) Les parents perçoivent-ils l'assouplissement de la carte scolaire comme une plus grande prise de pouvoir de leur part par rapport à l'institution ?

2) Sur quels critères repose leur choix ?

3) Enfin, ce choix repose-t-il sur un mouvement principalement individuel ou plus collectif qui supposerait la mise en place d'un jeu social comme le précisait Pajot et al. (2013) ?

II. Méthodologie et contexte :

La problématique a véritablement émergé du terrain comme en théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967) et la méthodologie s'est construite pas à pas « comme un bricolage en congruence avec le sujet lui-même » (Maffesoli, 1999, p.167). Une recherche exploratoire sous la forme d'une étude de cas unique, en diversifiant les méthodes ainsi que les acteurs rencontrés (Yin, 1994), est menée en deux temps par deux personnes.

La première phase de la méthodologie repose sur l'observation participante à quatre Conseils d'Administration de l'établissement, deux entretiens réalisés avec le Principal du collège, ainsi que des entretiens informels réalisés avec les enseignants du collège après les Conseils d'Administration. La chercheuse 1 (C1), confirmée, se trouve impliquée dans ce collège en tant que parent d'élève élu. C'est en tant que telle qu'elle a pu réaliser les observations participantes lors des Conseils d'Administration. Lors des deux premiers conseils, les observations ont été réalisées incognito, personne n'étant au courant de son double rôle. C'est justement dès le début du premier conseil d'école que la question du refus de nombreux parents de CM2 des écoles environnantes des quartiers plus favorisés s'est posée. Le Principal du collège, nouvellement arrivé, y a en effet relaté que seulement un quart des élèves de CM2 de deux écoles primaires du secteur de référence (situées dans les quartiers les plus favorisés) étaient inscrits cette année au collège. Dans un carnet de bord, une prise de notes manuelle sur les réactions des divers acteurs a tout de suite été prise. Ont été alors précisés : nom de l'intervenant, statut, et les paroles énoncées de la façon la plus exacte possible, ces propos constituant les « incidents critiques » (Postic et de Ketele, 1988). Pour autant, la chercheuse (C1) n'avait alors aucune idée à ce moment d'utiliser ces notes pour un objet d'étude précis, mais juste l'intime intuition que cette question de choix du collège pouvait constituer un sujet d'investigation. Cette prise de note ne paraissait pas incongrue puisque la chercheuse C1 avait été chargée par le groupe de parents d'élèves d'établir le compte rendu de la réunion. Pour les autres réunions, ce rôle de secrétaire des parents a été conservé afin que la prise de notes paraisse légitime. A l'issue de chacun de ces conseils, le Principal offrait un apéritif. Lors de ce moment convivial, C1 en profitait pour poser des questions de façon informelle aux enseignants et parents élus afin de collecter leurs perceptions et avis quant au fait que les parents d'écoles du secteur détournent la carte scolaire ou inscrivent leurs enfants dans le secteur privé. De retour à la maison, des notes ont été prises

a posteriori dans le carnet de bord. A l'issue de la deuxième réunion, un premier entretien non directif a été réalisé avec le Principal, afin de mieux comprendre sa perception et ses objectifs quant à cette question de défection des élèves des quartiers favorisés. C'est à l'issue de cet entretien que les deux parties ont décidé de travailler ensemble à mieux comprendre les raisons expliquant la situation vécue. Il a été convenu qu'une stagiaire investiguerait sur les critères de choix du collège chez les parents d'élèves de deux écoles cibles et sur l'image du collège en particulier. Le second entretien avec le Principal aura pour objectif d'évaluer les résultats de son travail et d'expliquer la stratégie que le collège mettra en place pour l'année suivante. Les entretiens non directifs n'ont pas fait l'objet d'enregistrement mais d'une prise de notes au moment de l'entretien.

La seconde phase de la méthodologie est menée par une chercheuse en formation (C2), stagiaire pendant 2 mois dans le collège. Afin de bien s'imprégner de l'environnement qui lui est inconnu, elle mène dans un premier temps une observation non participante (Rodhain, 2008) d'une journée dans la cour, au réfectoire, dans des classes ainsi que dans des activités extrascolaires propres au collège. Cette première observation ne donne lieu à aucune prise de notes, si ce n'est les noms des acteurs du collège et leur rôle. Trois autres observations d'une journée sont ensuite destinées à noter les comportements des élèves dans la cour et à la sortie du collège. La première phase de la méthodologie avait en effet fait apparaitre que l'une des raisons essentielles émises par les enseignants et les parents d'élèves pour le refus d'inscrire leur enfant dans le collège est la violence supposée y régner. Il s'agissait alors pour la stagiaire de s'imprégner de l'ambiance entre enfants au sein du collège. Une fois que C2 a bien été imprégnée du contexte de l'étude de cas et formée à la méthodologie de l'entretien semi-directif, elle s'est rendue à la sortie des quatre écoles primaires du secteur pour recruter des parents d'élèves de CM2 volontaires à exprimer leur choix de collège pour la rentrée. 12 entretiens semi-directifs avec des parents d'enfants scolarisés en CM2 ont été menés par C2. Les 12 parents rencontrés sont issus de CSP élevées (voir annexe 1). L'échantillon s'est établi à 12 personnes une fois la saturation sémantique obtenue (Glaser et Strauss, 1967). Les entretiens, réalisés entre avril et mai 2017 en suivant un guide d'entretien réalisé par C1 (voir Annexe 2), ont duré entre 45 minutes et 2h10. Ils ont été effectués au domicile des parents et ont été intégralement retranscrits par C2.

Les résultats présentés dans cet article concernant les stratégies mises en place par les parents proviennent très majoritairement des 12 entretiens réalisés. Quant aux résultats concernant le

jeu social du choix, l'analyse des entretiens est mise en perspective avec les prises de notes lors des conseils et des deux entretiens avec le Principal. Les données issues des observations et entretiens préalables ont servi avant tout à construire la problématique et à s'imprégner du terrain de recherche. L'analyse des entretiens a été réalisée selon une thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2016) où les thèmes et sous-thèmes ont été codés, et renommés au fur et à mesure de l'analyse des entretiens, sur tableur excel, par C1. La problématique de l'empowerment développée dans cet article n'est ainsi véritablement apparue qu'une fois les entretiens réalisés et lus.

Le collège choisi, que nous appellerons A, situé dans une ville française de plus de 200 000 habitants, présente la particularité d'être localisé au cœur du quartier universitaire et des hôpitaux, au croisement d'un quartier résidentiel huppé et d'un quartier populaire. Ce faisant, le public est socialement mixte, composé d'enfants issus de l'immigration, d'enfants issus de gens du voyage ainsi que d'enfants de familles de catégorie-socioprofessionnelle supérieure. Il permet la scolarisation d'enfants en situation de handicap (appelé ULIS-collège), et d'enfants en grande difficulté scolaire (classe RELAIS). Il est noté C dans un classement des collèges français allant de A à D, en fonction des résultats au brevet. Les années précédant l'étude de cas, le collège proposait l'option classe bilingue en 6ème et le latin en 5ème, constituant de fait des classes de niveaux. Cependant, en 2016, suivant les recommandations de la réforme du collège de 2015, ces classes ont été fermées au nom de l'égalité des chances, et la seconde langue est enseignée à tous les élèves dès la 5ème. Ces différentes décisions ont provoqué le mécontentement de parents d'élèves du primaire qui avaient prévu que leurs enfants intègrent ces classes. Aussi, la rentrée 2016 a vu une proportion importante des enfants issus de classes sociales supérieures ne pas entrer au collège A et demander soit une dérogation, soit un collège privé. Durant l'année 2016-2017, la nouvelle équipe de direction de A a cherché à mettre en place des stratégies afin d'attirer davantage les enfants des classes supérieures pour la rentrée suivante. L'étude de cas a donc eu lieu à un moment stratégique, après l'année de défections particulièrement importantes de parents issus de classes sociales plus élevées et lors de réflexion de l'équipe en place pour améliorer le recrutement à venir.

III. Résultats :

Le choix du collège n'est pas un choix de consommation anodin. Comme le dit Coline, se rappelant cette période de choix : « c'est vrai que… ça m'angoissait. Ça m'angoissait ! » ou Christine se rappelant avoir beaucoup pleuré, et avoir fait pleurer sa fille ainée par peur de faire

le mauvais choix ! Les parents ont bien conscience que l'adolescence est un moment clé dans la vie de leur progéniture, et que l'entourage et l'éducation durant ces quatre années ne seront pas sans incidence sur leur développement. Aussi, comme le dit Léa, elle ne veut pas « gâcher les chances » de son enfant, et ne surtout pas le mettre en danger. Mais ce choix, fortement impliquant, est-il consciemment revendiqué par des parents désirant prendre en main leur pouvoir sur l'avenir de leur enfant au lieu de laisser faire l'institution ?

Avoir le choix : un empowerment perçu ?

En ce qui concerne la revendication du choix du collège, les résultats sont contrastés.

III.1. Un empowerment individuel perçu, affirmé et utilisé

En effet, finalement seuls trois des douze parents rencontrés revendiquent chercher à maîtriser ce choix en contournant la carte scolaire, et donc à utiliser leur pouvoir parental. Dans ce cas, l'objectif affiché consiste à offrir à l'enfant la qualité : « le meilleur enseignement… de… que… peut-être avec l'établissement qui va la, qui va la faire travailler au, au maximum de… de ses possibilités en tout cas de, d'utiliser son potentiel… » (Henri), ce que permet mieux, selon eux, le collège privé ou le collège public hors secteur. Mais ces derniers ne déclarent pas avoir l'impression de subir un pouvoir central : ils exercent au contraire pleinement leur pouvoir de parents autonomes et informés sur les alternatives. Arthur, cependant, avoue faire ce choix après une grande implication dans le collège A avec son fils aîné. Il va en retirer son fils et inscrire ses filles jumelles dans un établissement privé plus comme un choix subi allant à l'encontre de ses valeurs, mais justifié par la piètre qualité perçue du collège public de secteur. Il interroge notamment les limites de la mixité sur la sécurité des enfants : « Donc la mixité sociale, elle doit aller jusqu'à quel niveau ? et donc c'est la question que je me suis posée en fait, jusqu'où je suis capable d'accepter cette, cette mixité sociale, qu'on nous donne, qu'on nous vante à l'éducation nationale dans ce collège en nous disant c'est… comment dire, c'est une démarche de réussite et de succès pour rattraper un certain nombre d'enfants, mais en fait la pratique des trois années avec mon fils montre que c'est pas vrai quoi » (Arthur). Arthur explique en effet qu'après avoir été parent d'élève élu au collège pour son aîné, il a notamment assisté à des conseils de discipline pour des enfants de classe RELAIS. Avoir été confronté à ces élèves difficiles, considérés comme potentiellement très dangereux, surtout pour des élèves de 6ème, l'a poussé à faire le pas vers le privé. En outre, après avoir participé à de nombreux conseils de classe les années précédentes, il a observé combien se réduisait chaque année la

proportion de bons élèves dans les classes. Aussi, le choix du privé est selon lui un choix forcé par la médiocrité du système public (ce qu'il vit d'autant plus mal qu'il travaille lui-même dans ce secteur). Ainsi, les discours ne font pas apparaitre de ressenti d'un pouvoir oppressant de la part de ces trois parents : ils savent qu'ils sont les décideurs, et ils exercent ce choix après s'être renseignés, en proposant ce qu'ils considèrent être la meilleure solution pour leur enfant. On ne peut pas parler de 'créativité' dans ce contournement – qui n'est d'ailleurs pas vécu comme tel par les répondants – mais comme une alternative qui leur est rendue possible. En effet, parmi les trois répondants concernés, deux vont dans un collège privé, et le dernier dans un collège public en dehors de son secteur, Ainsi parmi ces parents, l'empowerment se situe à un niveau individuel : c'est la souveraineté de leur pouvoir et de leur responsabilité parentale qu'ils assurent par ce choix, comme un acte de consommation, en ayant pris la mesure des alternatives qui se présentent.

III.2. Un empowerment non perçu : le non-choix

Pour une autre minorité de parents rencontrés, le choix incombe à l'Éducation nationale. Ils en acceptent les règles du jeu, ce qui leur facilite la tâche, comme le précise Coline : « De toute façon on n'avait pas trop le choix, c'était le collège de secteur ». Ce faisant, ils déclarent ne pas exercer le moindre pouvoir. Cependant, l'un d'eux avoue qu'il est aisé de se reposer sur la carte scolaire dans son cas précis : « J'aurais été dans un quartier très défavorisé avec un collège très difficile, j'aurais pas la même approche » (Jean). En effet, même si le collège A n'est pas très bien classé, il n'est pas non plus situé dans le pire des secteurs. Comme le résume Jean, considérant qu'il aurait été compliqué de faire des demandes de dérogation ou de recherche d'un autre collège : « finalement, le choix, c'est finalement de ne pas avoir fait d'actions particulières ». Deux mamans sur les 12 parents rencontrés utilisent un vocabulaire exprimant un manque de pouvoir de leur part, mais sans le vivre comme une frustration : « c'est pas qu'on y a pas pensé c'est qu'on nous l'a imposé, c'est pas pareil (…) donc on nous a dit, le collège de secteur, c'est A, et on s'est pas pris la tête… » (Maria) ou Sarah qui précise (en riant) : « Ben on n'a pas eu le choix en fait » mais qui explique plus loin : « après bon pour moi, un enfant s'il doit travailler, peu importe le collège où il va, si il est motivé, si les parents sont derrière, il travaillera peu importe l'endroit où il est. Donc un collège ça reste un collège ». Ainsi les réactions de ces répondants sont à rapprocher de celles des répondantes de Davies et Elliott (2006) : ne pas avoir de choix semble limiter les problématiques liées à la prise de décision (e.g. il n'est pas nécessaire de s'informer outre mesure) ou encore à la négociation parents-enfants

(e.g. ce n'est pas un sujet de discussion avec l'enfant). Cet état d'esprit semble lié à la croyance en une offre de formation relativement équivalente et en une confiance en l'institution, aux capacités de travail de son enfant, ainsi qu'à ses propres capacités de parent à le suivre. En d'autres termes, pour ces parents, l'empowerment de la famille n'a pas de raison d'être en l'état actuel des choses. Ils préfèrent se reposer sur une instance censée être mieux informée qu'eux, tout comme des répondantes de Davies et Elliott (2006) préféraient se reposer sur les choix de l'épicier pour des produits indifférenciés.

Ainsi pour ce second groupe de répondants, l'empowerment n'est tout simplement pas perçu, mais il n'est pas non plus recherché car le pouvoir de l'institution n'est pas perçu comme oppressant pour autant.

III.3. L'empowerment sociétal perçu : le choix du non-choix

Enfin, la moitié des parents rencontrés revendique étonnamment le non choix du collège comme un acte politique, comme l'explique Élise : « pour moi ça reflète euh une démarche, un état d'esprit, un engagement presque politique, social ». En effet, ces parents, engagés, au fait des questions d'éducation, considèrent avoir les moyens de ne pas mettre leur enfant dans le collège de quartier, mais le font tout de même car ils estiment que laisser totalement le choix du collège aux parents conduirait à des collèges peu mixés socialement : « il va se passer un phénomène de ghettoïsation » (Julia). L'école doit au contraire être la même pour tous, comme le dit Théo : « l'école doit offrir la chance à tout le monde, la chance de recevoir… euh, une éducation qui soit identique ». La différence entre collèges n'étant pas leur choix de société, ils acceptent ce non choix et le revendiquent. En d'autres termes, ils refusent de se positionner en tant que consommateurs empowered de l'éducation et, au contraire, réclament une éducation unique pour tous. C'est ainsi qu'ils déclarent faire le choix du secteur, ce qui n'est pas vécu comme un manque de pouvoir. Tout à fait au courant de la proportion non négligeable de parents - généralement de CSP plus élevée et mieux éduqués, comme eux - utilisant des stratégies de contournement et se positionnant contre ce mouvement, ils affichent leur citoyenneté et une forme de résistance en laissant leur enfant aller dans le collège de secteur, quand bien même ils savent pertinemment que ce dernier est loin d'être le meilleur de la ville. Pour ces parents, la mixité est le critère de choix le plus important, le collège A offrant justement cette mixité : « c'est un collège public mélangé, enfin mixte socialement… » (Léa). Cependant, précisons que ces parents sont conscients de détenir un plus par rapport à d'autres parents : le fait de pouvoir « être derrière » (Théo), c'est-à-dire d'avoir la capacité de les suivre dans leur scolarité. Ainsi,

s'ils assument une recherche de forte mixité en laissant leur enfant dans un collège de secteur de qualité moyenne, c'est aussi parce qu'ils savent qu'ils seront en mesure de contrebalancer les éventuels manques d'enseignement en complétant aisément par leur aide si nécessaire, le soir ou le week-end. Contrairement au groupe de répondants précédent, ce dernier a conscience de l'empowerment des parents, offert par l'assouplissement de la carte scolaire, et ils l'expriment en refusant de faire un choix alternatif.

Ainsi, pour ce dernier groupe de répondants, l'empowerment perçu est de type individuel, dans le sens où ils ont conscience de leur identité en tant que décideur, mais aussi sociétal, car le choix repose avant tout sur une certaine vision de la société qu'ils désirent égalitaire et inclusive.

III.4. Les critères de choix

- Le critère essentiel : la question de la mixité

Ainsi pour ce dernier groupe de parents, le critère de choix principal repose sur la question de la mixité : « que mon enfant soit confronté à la différence parce que c'était vraiment quelque chose d'important pour moi (…) c'est une école très mixte très décriée mais c'était un choix euh voilà engagé citoyen. » (Julia). Le collège mixte est alors mis en avant pour sa qualité d'intégration, la diversité de vécu : « y a plein d'autres gamins de tous les milieux sociaux et de toutes les nationalités qui y vont » (Élise) offrant à leur enfant une ouverture sur le monde et sur des réalités sociales différentes de la leur. A l'inverse, pour les parents ayant fait le choix de la dérogation ou du privé, la recherche de la non mixité est affichée, mais une non mixité de niveau scolaire et de comportement, alors que la non mixité sociale est niée. Ces arguments sont souvent apportés avec une certaine gêne, à l'exemple de Charles : « parce que effectivement euh on s'est dit bah que le vivier était peut-être plus… en adéquation » ou encore Henri, pour bien appuyer son discours, justifie le choix du privé pour sa fille non seulement en assumant qu'elle sera avec des enfants de meilleur niveau, ce qui lui permettra de davantage se révéler que si elle était avec des enfants ayant des difficultés scolaires, mais aussi qu'elle sera entourée d'enfants attentifs afin que son attention ne soit pas détournée : « au collège… à cet âge-là… qu'ils n'aient pas à se soucier d'autre chose que d'être bien là où ils sont (…) où ils puissent se consacrer à poursuivre le travail » (Henri). Au contraire, la recherche de non mixité sociale est niée et se trouve régulièrement justifiée par la présence d'un enfant issu de l'immigration ayant été accepté dans le même collège que celui choisi pour leur enfant, ou

encore par l'ouverture du collège privé à des enfants en difficulté ou en situation de handicap. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Van Zanten (2009) selon lesquels le choix du collège constitue « un instrument de clôture sociale » et les stratégies parentales oscillant entre des idéaux collectifs d'intégration et de brassage contrôlé et une recherche au contraire de l'entre-soi.

- La réputation de l'établissement

Outre la recherche de mixité ou son évitement, le critère de choix principal du collège repose sur sa réputation. Celle-ci se diffuse par bouche-à-oreille, entre enfants, entre parents, par le biais de discussions informelles avec les enseignants du primaire. En l'occurrence un aspect déterminant pour la réputation est la qualité perçue de l'enseignement et des enseignants, bien qu'aucun répondant n'ait parlé explicitement de classement des collèges. La qualité perçue repose parfois sur des enseignants emblématiques rencontrés lors de réunions parents-professeurs, ou sur des informations reposant sur des aînés (les frères et sœurs d'amis ayant bénéficié de leurs enseignements) : « bah ils m'ont dit que les profs sont très bons, en général c'est ce qu'ils me disent, que les profs sont très bons et l'équipe éducative est assez… ils s'entendent bien entre eux, ils sont jeunes » (Léa). Un critère devenant primordial sur lequel repose l'image de qualité de l'établissement est le non remplacement des enseignants. Un enseignant (surtout d'une matière fondamentale) qui n'aurait pas été remplacé pendant des semaines, voire des mois, impute une image de négligence au collège et à l'équipe enseignante. Le collège privé, à ce titre, bénéficie d'une réputation très positive de remplacement immédiat. Le bouche-à-oreille porte également sur des questions de sécurité. En l'occurrence, le collège A pâtit d'une image très négative auprès de certains parents de l'école primaire. Des informations circulent devant le portail entre parents, ainsi que dans la cour entre élèves du primaire sur des bagarres qui auraient eu lieu, des enfants qui auraient été maltraités, des armes qui circuleraient… Aussi, le choix du privé est surtout justifié par des parents de filles, réputées plus fragiles et donc potentiellement plus sujettes à subir des violences extérieures. Pour autant, les observations et les rencontres au sein du collège A ne font pas état d'un tel niveau de violence au sein de l'établissement.

Concernant les critères de réputation et de mixité des collèges, force est de constater que les choix sont effectués à partir d'informations très partielles et dont les sources sont peu fiables. Comme dit précédemment, on va parler de violence par exemple pour le collège A, sans que des cas très précis soient énoncés, ou alors on évoque une personne qui connaîtrait

l'établissement de l'intérieur : « alors c'est vrai que j'avais eu des échos que entre-temps ça s'était détérioré en deux ans donc euh, pour vous dire franchement je me suis posé la question si on allait la mettre ou pas parce que j'ai la maman d'une, la maman d'un copine de ma fille, de la deuxième dont le fils a été aussi avec la première qui a toujours une fille dans le collège qui m'en disait vraiment pas du bien, au niveau de la violence » (Christine). Étonnamment, aucun répondant n'a cité les classements des collèges comme une information clé participant au choix. Ces résultats entrent en résonnance avec ceux de Van Zanten (2009) faisant état de la rationalité limitée des parents, pour un choix pourtant très engageant quant à l'avenir de leurs enfants.

- L'accessibilité de l'établissement

De façon plus pragmatique, la proximité du collège liée à la facilité d'accès par le biais des transports en commun, afin que l'enfant soit autonome dans ses déplacements est également un critère primordial : « c'est simple, y'a le bus, elle peut partir avec ses copains » (Maria). Ensuite, les parents recherchent également un collège de petite taille : « il faut un petit effectif, un collège à taille humaine quoi » (Henri). Il est entendu par-là, un collège réellement de petite taille, dans lequel l'enfant de 6ème aura des facilités à s'orienter, mais également un collège dans lequel les enseignants pourront aider tous les élèves, notamment ceux en difficulté : « où les enseignants sont à l'écoute, sont encore une fois derrière les élèves, qui les suivent, qu'on laisse pas une fois arrivée en troisième ben l'enfant il a rien fait pendant les quatre ans et se retrouve à la rue » (Coline)

- Le choix des copains

Un autre critère important, même si plus fluctuant, se trouve être le choix des copains. Les parents et les enfants sont un peu inquiets de ce passage au collège par rapport à l'école primaire, souvent plus petite, plus ouverte, où les enfants restent toute la journée dans la même classe. Durant leur cursus scolaire, des amitiés plus ou moins profondes se sont créées. Aussi parents et enfants sont rassurés si une partie au moins des copains font le même choix qu'eux : « Il faut que notre enfant se retrouve pas tout seul dans un collège parce qu'il a pas forcément envie » (Jean). C'est alors la recherche de sécurité qui est mise en avant en cas de défection. Ce critère, bien que présenté ici en dernier, est également très important pour les parents. Il fait le lien avec la sous-partie suivante : en effet, faire reposer son propre choix sur celui des copains fait état de la mise en place d'un véritable jeu social du choix du collège (Pajot et al., 2013).

- Le jeu social du choix

Une négociation familiale…

Bien que cette recherche porte sur l'empowerment perçu par les parents, précisons que ces derniers ne sont pas seuls à décider mais au contraire, c'est une véritable négociation familiale, où interviennent non seulement les parents puis l'enfant mais également la fratrie plus âgée. L'enfant participe de façon très active au choix du collège. D'après les parents, le critère principalement évoqué par leur progéniture est le collège dans lequel ira la plupart des pairs : « …parce que notre enfant euh n'avait pas forcément envie de… d'être séparé des siens on va dire » (Jean). Le collège, dès le CE2, est même un sujet de pressions entre pairs : « Ma fille a beaucoup pleuré parce que ses amis n'arrêtaient pas de lui dire 'malheur, tu vas aller avec la racaille, etc'. » (Christine). Les parents relatent en effet des amitiés qui se créent ou se renforcent en fonction du collège où ils pensent aller quelques années plus tard.

… ouvrant sur un jeu social de cercle vicieux ou vertueux…

Les sources d'influence pour choisir le collège sont diverses et les moments ne manquent pas pour en parler à l'entrée et à la sortie de l'école. Ces sources sont ainsi les enfants eux-mêmes (et ce, dès le CE2), les parents des copains, l'enseignant du primaire mais aussi le Principal du collège et l'équipe enseignante lors de rencontres parents-professeurs ou de journée portes ouvertes. Ce faisant, d'une année sur l'autre, se mettent en place des cercles vicieux ou vertueux, provoquant un engouement pour le collège de secteur ou une fuite. Par exemple, en 2016, de nombreux parents ayant fait un choix hors secteur se justifient auprès des autres parents en apportant des arguments négatifs sur le collège A . Par un jeu d'influence et de rumeurs, les enfants parlent entre eux, et avec leurs parents pour faire le même choix que leurs copains : « moi, je veux un environnement sécurisant effectivement, avec ses copines ou pas quoi voilà. Et il se trouve que la plupart de ses copines euh, ne vont plus à A donc voilà » (Charles). S'en est suivie une fuite du collège A, que Charles nomme de véritable « fuite des cerveaux » suite aux « bruits de trottoir ». Le manque de sécurité et la non possibilité des classes bilingues suite à la réforme des collèges ont alors été invoqués. Au contraire, en 2017, la position proactive de la nouvelle équipe de direction allant au-devant des parents a convaincu un nombre suffisant de parents sur les arguments sécuritaires et de classe bilingue notamment (à la rentrée 2017, la possibilité est offerte d'une classe où les heures d'anglais sont doublées). Une proportion assez importante des parents étant convaincue par le collège A, leurs enfants

sont rassurés que la plupart de leurs copains y aillent également et, de fait, sont en accord avec le choix parental : « Ce qui a été déterminant, c'était la réunion des parents qu'on avait eue à l'époque en avril » (Christine), « j'ai été rassurée par les parents qui avaient, qui ont eu des enfants ou qui en ont actuellement (au collège A) et du coup moi j'ai pas de raison objective de pas mettre mon fils là quoi » (Léa).

Ainsi, d'une année sur l'autre, en fonction des dynamiques de groupes et des différents modes de communication entrepris, se mettent en place différentes dynamiques. Mais selon les répondants ayant eu des enfants aînés dans le même secteur depuis longtemps, la tendance est tout de même clairement à une désaffection du public pour le privé : « Parce qu'à l'époque de ma fille (aînée) il y avait suffisamment de vivier pour dynamiser une classe pour… pour faire jouer le… le jeu d'hétérogénéité et c'est plus le cas aujourd'hui, je pense » (Charles). Quand la proportion de 'bons élèves' – sorte de cliché souvent utilisé par les parents et l'établissement regroupant le fait de bien travailler, être calme et poli, associé parfois de façon fallacieuse au fait de ne pas être issu de l'immigration – devient trop faible, le collège est perçu comme sombrant dans la 'ghettoïsation'. Et c'est le 'bon élève' qui risque alors d'être ostracisé. Aussi, pour éviter ce processus, les établissements doivent s'assurer de conserver une part critique de 'bons élèves'.

… impliquant l'établissement

Le Principal du collège A a décidé de ne pas subir mais d'être actif afin que le cercle vicieux de défections de l'année 2016 se transforme en cercle vertueux. Précisons que les Principaux de collège disposant d'un statut de cadre de direction, sont notamment tenus à une procédure d'évaluation individuelle dans laquelle ils doivent montrer leur capacité à faire évoluer positivement leur établissement, à partir d'un certain nombre d'indicateurs tels que les résultats aux examens, la gestion des flux ou encore l'attractivité de l'établissement (Pélage, 2009), et ce dès six mois après leur arrivée. Le Principal du collège A s'est alors renseigné dès son arrivée à la rentrée 2016 sur les actions des collèges des alentours, ainsi que sur les attentes et les freins des parents d'élèves. A partir de ces informations et de l'analyse de sa structure, il a mis en place une sorte d'analyse SWOT . Il a établi une stratégie, en fonction de sa marge de manœuvre, bien que celle-ci soit extrêmement faible. Cette stratégie repose sur un positionnement (le collège de proximité, qui respecte la mixité, ouvert sur son environnement, actif) et son ciblage (en plus des élèves du secteur, ouvrir à des profils de niveau social plus élevé). Les actions identifiées par l'équipe du collège A ont notamment été les suivantes : (1)

attirer le public cible en signant des partenariats avec des sportifs de haut niveau ; (2) s'appuyer sur la proximité avec l'université des sciences pour offrir des classes scientifiques données bénévolement par des enseignants-chercheurs (parents d'élèves ou non) ; (3) ouvrir une classe par niveau en anglais renforcé. Cependant, ces différentes actions sont menées en gardant les valeurs d'ouverture et de mixité sociale c'est-à-dire en continuant d'accueillir des enfants en grande difficulté, dont les enfants de bidonvilles qui n'étaient pas scolarisés, en continuant les actions culturelles telles que le club cinéma ou radio et surtout en communiquant et en allant à la rencontre des parents pour les rassurer par le biais de réunions d'informations. Mais aussi et surtout, le Principal a bien pris conscience d'une critique centrale de la part des parents : le non remplacement des enseignants absents. C'est ainsi qu'au lieu d'attendre – ce qui était pratique courante – que le rectorat envoie un remplaçant, l'établissement recherche lui-même des candidats et effectue des recrutements de vacataires dans le vivier des étudiants des universités environnantes. Cette stratégie s'est avérée payante, sachant que, entre 2016 et 2017, la part d'élèves inscrits au collège A provenant des deux écoles les plus favorisées du secteur est passée environ d'un quart à la moitié.

Discussion : De l'empowerment individuel à l'empowerment sociétal

Bien que la carte scolaire demeure un système relativement rigide en France, le fait qu'il soit aisé de le détourner et que la palette de choix s'étoffe avec les offres du privé donne un certain pouvoir aux parents. Ainsi, parmi les personnes rencontrées, aucune n'a affirmé subir une domination du système. En revanche, il apparaît trois types d'attitude, selon que les parents critiquent la carte scolaire et la détournent, qu'ils l'acceptent pour réduire justement leur responsabilité et/ou qu'ils la plébiscitent au nom de la mixité sociale et de l'égalité des chances. Ces derniers acceptent qu'une institution centralisatrice leur impose ce choix pour lutter contre les inégalités. Cependant, comme des parents auxquels ils peuvent se comparer ont fait le choix de quitter le secteur, eux-mêmes se sentent acteurs dans le choix de rester sur ce secteur. Ainsi, dans le cas précis de cette étude, se positionnent paradoxalement comme résistants les parents qui pourraient sortir du secteur (parce qu'ayant une meilleure connaissance du système et un meilleur pouvoir d'achat) mais qui ne le font pas, et non pas ceux qui détournent le système de la carte scolaire.

Aussi, cette étude de cas apparait comme particulièrement paradoxale en comparaison d'autres domaines dans lesquels l'empowerment est étudié en marketing. Notamment, si le processus de l'empowerment collectif proposé par Fayn, des Garets et Rivière (2019), passe par un

processus individuel, collectif, collaboratif puis sociétal, il semble qu'ici l'empowerment revête un caractère sociétal sans être passé par les phases collectives et collaboratives. Ceci peut être expliqué par le fait que les parents ne peuvent pas parler d'une seule voix car ils ont des intérêts divergents, contrairement aux patients dans la recherche de Fayn, des Garets et Rivière (2019). En effet, si beaucoup souffrent du manque d'inclusion sociale dans les classes, d'autres au contraire participent sciemment à la « clôture sociale » (Van Zanten, 2009).

En revanche, l'empowerment de certains parents est sociétal, dans le sens où 'le choix du non choix' est posé comme une remise en cause du modèle libéral dans l'éducation, comme la revendication de la recherche d'égalité des chances, et même un refus de voir son propre destin amélioré au détriment d'autres. Le choix constitue alors un choix de société avant tout, et non un choix de consommation personnel. Pour autant, l'action demeure individuelle et non collective. Parmi les parents revendiquant cette prise de conscience, aucun n'a tenté d'organiser le moindre mouvement collectif. Or, pour que le choix de société ait du sens dans ce cas, il est nécessaire de rassembler un nombre critique de parents faisant un choix identique. Un chainon est manquant ici pour que l'action soit efficace : le fait de porter un « capital communautaire » (Fayn, des Garets et Rivière, 2019) avec ou sans le collège et l'école primaire, constituer un « être commun » et partager l'information sur les collèges et sur l'éducation en général entre parents afin de limiter le bouche-à-oreille négatif et, au contraire, faire valoir les actions positives du collège public de secteur. Alors que Van Zanten (2009) avait observé, quant à elle, l'importance des associations de parents d'élèves dans cette constitution d'un capital collectif jouant un rôle de contre-pouvoir face à l'institution, notre étude de cas en révèle l'absence, chaque parent d'élève élu n'étant pas affilié à une association. Sans ce ciment collaboratif, chacun de ces parents agit dans son coin, pourtant dans un esprit de partage et d'égalité.

D'une certaine façon, ces réactions individuelles sont à rapprocher d'un autre mode de résistance dans le domaine de la consommation responsable : celui du colibri . Chacun est appelé à 'faire sa part' pour un monde plus responsable, la taille de cette part étant d'ailleurs sujette à l'autodéfinition et, en l'occurrence, il revient ici au plus petit de commencer. Or, Giesler et Veresiu (2014) montrent à travers leur concept nommé PACT, combien le citoyen socialement responsable et empowered est créé pour qu'il soit programmé à faire justement sa part, en regardant sa propre responsabilité individuelle et oublier celle des autres, notamment, peut-être, celle du lion qui aurait mis le feu. Et, pendant que les petits colibris se félicitent

d'acheter des produits biologiques et de se déplacer à vélo, ils ne prennent pas le temps de s'organiser collectivement contre les pyromanes, et la Terre continue de brûler…

Aussi, dans ce cas précis, les colibris seraient les parents irréductibles faisant le choix du secteur au nom de la mixité, au moins pour ne pas participer au sauve qui peut et au chacun pour soi. Cependant, comme dit précédemment, ils le feront tant qu'un nombre critique d'enfants considérés comme de bons éléments opteront pour le même choix qu'eux : c'est donc un choix individuel qui relève fortement du collectif, mais où manque pourtant l'étape cruciale de l'organisation collective . Autrement dit, sans un passage par un empowerment collectif et collaboratif, le choix de consommation individuel responsable ne porterait-il pas seulement l'illusion d'un empowerment sociétal ? D'ailleurs, n'est-ce pas l'intention des mesures d'empowerment implantées par le haut de la hiérarchie que de donner l'illusion d'un pouvoir individuel, pour limiter le passage à l'action collective ? Si l'on en revient à la genèse du concept, on en comprend mieux encore l'ambiguïté apportée par le terme empowerment selon le sens bottom-up ou top-down, une fois couplé aux niveaux collectifs et individuels avancés par Fayn, des Garets et Rivière (2019). En effet, si les auteurs montrent qu'un processus d'empowerment bottom-up passe par le niveau individuel, pour aboutir au sociétal en passant par l'organisation collective, un processus d'empowerment top-down n'est-il pas un moyen de donner un pouvoir individuel, celui-ci pouvant aboutir à une recherche d'empowerment sociétal, mais en éliminant l'action collective qui serait menée par un contre-pouvoir potentiellement plus puissant car mieux organisé : associations de consommateurs, associations de parents d'élèves, syndicats, etc. ?

En conclusion sur ce point, il apparaît dangereux de considérer un choix tel que celui du collège comme un acte de consommation individuel car, ce faisant, le chercheur participe à la mythologie libérale de la responsabilité partagée, où est porté aux nues le citoyen-consommateur responsable empowered (Giesler et Veresiu, 2014), au comportement plus vertueux, à l'opposé d'autres au comportement plus condamnable. Ceci reviendrait à justifier d'une certaine méritocratie du consommateur, méritocratie qui, dans le domaine de l'éducation, est présentée comme un moyen de masquer et justifier les inégalités sociales (Brown, Duru-Bellat et Van Zanten, 2010). Ainsi 'faire sa part' ne devrait pas être une fin en soi mais seulement un préalable à l'action collective.

Outre l'action collective des parents, quid des collèges, acculés, comme le collège A, à devoir se différencier afin d'améliorer leur image et assurer leur survie (non seulement de leur propre établissement, mais également de l'école publique à laquelle ils participent) ? Même si, dans le secteur public français, les choses ne sont pas encore énoncées de cette façon au risque de froisser, permettre aux parents et aux enfants de potentiellement choisir leur collège, induit que les collèges rentrent en concurrence entre eux pour attirer les bons élèves. Si cette concurrence porte surtout sur les classements et résultats au brevet publiés chaque année, elle repose aussi sur une réputation. Outre les attributs que nous qualifierons d'académiques, avec quels autres moyens un collège pourrait-il se différencier ? La marque a déjà été étudiée dans le domaine de l'éducation supérieure aux États-Unis. Elle fait alors référence aux caractéristiques différenciant une université d'une autre et aidant les futurs étudiants dans leur choix d'établissement (Ali-Choudhury, Bennett et Savani, 2009). Si la qualité de l'éducation est sans surprise le critère le plus important (Joseph, Muller et Spake, 2012), il n'en reste pas moins que d'autres critères peuvent rentrer en compte pour le choix de l'établissement, comme nous l'avons vu dans cette recherche. A l'instar des universités étasuniennes, un collège français pourrait construire sa marque, reflétant à la fois son pedigree académique, mais également d'autres atouts spécifiques. Cependant, contrairement à une université ou un collège étasunien, disposant d'un budget et d'une organisation autonome, un collège en France dispose de bien peu de moyens financiers et de maigres marges de manœuvres. Nous avons vu que le collège A avait trouvé des actions et des moyens de communiquer afin d'améliorer son image, ces actions ayant porté ses fruits, au moins sur le court terme.

Conclusion : apports, limites et voies de recherche

Apports théoriques

Cette recherche exploratoire enrichit les connaissances quant au concept d'empowerment dans le cadre d'un processus de choix spécifique tel que le choix du collège. Nous avons montré que l'empowerment est diversement perçu par les parents : certains revendiquent leur pouvoir et mettent en place un empowerment individuel, d'autres en ont conscience et l'utilisent en tant qu'empowerment sociétal, enfin d'autres n'ont pas conscience de leur pouvoir. Ce faisant, a été mis en relief la position paradoxale de parents revendiquant exercer un pouvoir en renonçant à certains intérêts personnels tout en exprimant leurs valeurs politiques. Cet empowerment

sociétal, déjà mis en évidence par Fayn, Garet et Rivière (2019) présente la particularité ici de ne pas passer par un empowerment collectif et collaboratif : les parents inscrivent leurs enfants dans un collège qu'ils savent de pas être forcément idéal pour eux, sans pour autant s'engager dans des mouvements de revendications.

Apports sociétaux

Les résultats de ce travail présentent également des intérêts d'ordre sociétal. Tout d'abord, nous avons mis en exergue que le choix du collège, bien qu'étant important et engageant pour la famille, repose sur des critères sociaux (la mixité ou non, la présence ou non de copains) avant même des critères objectifs portant sur les modes d'enseignement ou les réussites au brevet. Quant à la réputation du collège, celle-ci repose sur des informations peu fiables, parfois caduques ou en tout cas un certain nombre de rumeurs non vérifiées. En outre, nous avons montré que le choix du collège faisait l'objet d'un jeu social, auquel participent en premier lieu les membres du foyer, mais également les copains des enfants, les autres parents, les enseignants du primaire ainsi que l'équipe pédagogique du collège. Et ce jeu social aboutit à un cercle vicieux ou vertueux pour l'inscription des élèves dans le collège de secteur. Ces résultats confirment l'interdépendance entre les familles et les établissements. A l'issue de cette étude de cas, nous proposons que, si l'assouplissement de la carte scolaire – et, dans cette étude de cas précis, la fermeture de classes bilingues – peut amener à une plus grande défection de parents de classes sociales moyennes ou supérieures, ces derniers mettant en pratique leur empowerment en tant que consommateurs souverains, cette défection peut être limitée par l'action des équipes pédagogiques. Pour autant, la dynamique est fragile car elle repose sur une proportion limite d'élèves ayant un certain niveau social et scolaire. Aussi, au vu des résultats concernant l'inscription d'élèves sur les rentrées 2016 et 2017, un lissage total des programmes des classes (comme l'arrêt de la classe bilingue en 2016) parait aller à l'encontre de la mixité. En effet, si les classes différenciées produisent un certain cloisonnement entre classe, leur abandon crée, a contrario, dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire, un cloisonnement entre établissement, plus hermétique.

En outre, bien que cela ne soit pas apparu comme une demande de la part des parents interrogés, nos résultats tendent à proposer que le chainon manquant pour un empowerment des parents semble être l'empowerment collectif et collaboratif. Les parents se qualifiant d'engagés d'un point de vue politique et sociétal ne s'engageant pas sur le terrain des associations dans cette étude de cas. Ce chainon manquant pourrait être facilité par une ouverture du collège laissant

plus de place aux parents, en leur permettant de davantage participer à l'offre pédagogique ou à des événements afin que la frontière soit moins cloisonnée. Ceci permettrait que les parents se réfèrent moins à des rumeurs dans leur choix. Si ce sont « les élèves qui font l'établissement » (Van Zanten, 2009, p.77), un empowerment discursif, où la famille co-construit avec un collège ouvert sur son environnement parait plus adapté qu'un établissement cloisonné.

Apports managériaux

Cette recherche présente des intérêts managériaux pour les établissements. En effet, à partir du moment où les parents peuvent exercer un choix, il paraît nécessaire de mettre en place des stratégies afin d'attirer les bons éléments. Ainsi, de fait, les établissements se retrouvent à devoir adopter, en s'en rendant plus ou moins compte, une forme de démarche marketing, pour continuer d'exister, même si faire entrer les pratiques marketing dans les établissements serait mal perçu car relèverait d'une 'marchandisation de l'éducation' (Hirtt, 2000). Mais le marketing n'est qu'un outil, qui peut servir à différentes idéologies. Ainsi, s'il peut servir à des organisations à but non lucratif, telles des associations, qu'en est-il de structure telles que les collèges, disposant d'une bien faible autonomie ? Car les collèges publics se retrouvent en effet dans une situation paradoxale : d'un côté, ils voient que leur public, jusque-là plutôt 'captif' car limité à une zone géographique circonscrite, se voit devenir capable de défection. En revanche, les établissements ne disposent pas pour autant de moyens pour se différencier, comme peut le faire une entreprise classique, ou une autre organisation qui serait à but non lucratif. Les outils d'un collège public au service de leur autonomie, de surcroit d'une zone urbaine mixte non classée en ZEP, sont en effet très limités et reposent avant tout sur la bonne volonté et l'astuce. Tout d'abord, le personnel titulaire n'est pas 'choisi' et peut difficilement faire l'objet de mutation forcée. L'équipe dirigeante peut cependant donner une direction à l'équipe enseignante, une ligne de conduite, faire adopter un règlement plus ou moins strict, etc. Ensuite, les programmes sont imposés par l'Education Nationale. En outre, le budget est extrêmement serré : une certaine latitude des heures d'enseignement est accordée. Par exemple, l'établissement peut allouer des enseignements en demi-classes pour les sciences, ou pour les langues, ou accorder un nombre supplémentaire d'heures en langues. Aussi, cette étude de cas a montré que, même avec des moyens très faibles, une dynamique de défection peut être inversée. Si Van Zanten (2009) mettait en exergue l'importance de la communication, celle-ci n'a d'efficacité que si elle repose au préalable sur une véritable stratégie, en termes de positionnement et de ciblage au préalable, ouvrant sur des actions concrètes. Cependant, si

l'étude de cas a montré la stratégie gagnante menée par le Principal sur une année, celle-ci peut être trop fragile à terme, quand elle ne repose que sur une personne, de surcroît mutable. Il est alors conseillé d'identifier les acteurs clés : les parents engagés dans un empowerment sociétal afin que ces derniers jouent un rôle d'ambassadeur du collège, par le biais notamment d'une association. Le jeu social étant central dans le choix du collège, l'empowerment collectif des parents d'élèves constitue un passage incontournable. Au-delà d'une simple représentation dans des Conseils d'Administration, l'implication des parents à la stratégie de l'établissement permettrait de co-construire un projet d'éducation commun vers un empowerment discursif.

Limites

Malgré ses apports, cette recherche présente un certain nombre de limites méthodologiques. Tout d'abord, cette recherche portant sur une étude de cas unique, demeure à ce stade dans une étape exploratoire, visant à mettre en exergue un phénomène et non à la généralisation des résultats. De façon plus spécifique, les entretiens ont été réalisés auprès d'un petit nombre de parents provenant de la même zone géographique. En outre, malgré un essai de diversification de l'échantillon, les 12 parents rencontrés présentent des variables communes : leurs enfants proviennent de deux écoles primaires parmi les quatre situées dans la zone du collège A et une grande majorité d'entre eux sont issus de profession intellectuelle supérieure (8 sur 12). Ensuite, l'une des deux chercheuses était personnellement impliquée, en tant que parent d'élève élu Conseil d'Administration du collège. Si cette position permet d'ajouter une sensibilité expérientielle à la sensibilité théorique du chercheur (Paillé et Mucchielli, 2016), elle peut être également perçue comme une limite rendant difficile la neutralité de point de vue. Cependant, revendiquant que la neutralité ou l'objectivité n'est jamais véritablement atteignable notamment en comportement du consommateur (Rodhain, Dercourt et Dehling, 2016) mais qu'il est préférable d'avoir conscience de ses opinions pour en limiter les effets, nous avons eu recours à une verbalisation de la perception. Pour ce faire, avant de réaliser les entretiens avec les 12 parents, C2 a interviewé C1, en se projetant à deux années en arrière, quand son enfant était alors scolarisé en CM2.

Voies de recherche

Cette recherche vise ainsi à être étendue dans le temps et dans l'espace, en abordant d'autres perspectives théoriques.

Dans l'espace tout d'abord car la situation des collèges étant très différente d'un secteur à l'autre, selon les zones géographiques et les caractéristiques socio-démographiques des familles y scolarisant leurs enfants, il est nécessaire de répliquer ce travail auprès de collèges diversifiés. Dans le temps ensuite car, si cette recherche a mis en relief l'existence de jeux de pressions entre groupes d'enfants et de parents pour s'inscrire ou non dans un collège, que nous avons nommés cercles vicieux ou vertueux, ces derniers reposent finalement sur quelques données. Une étude de cas longitudinale sur trois années permettrait de suivre les évolutions d'une année sur l'autre des inscriptions dans un collège d'enfants venant d'une même école primaire afin de mieux en comprendre la dynamique.

D'un point de vue théorique, les stratégies parentales pourraient être également abordées à partir d'autres perspectives telles que celles de la résistance des consommateurs (Roux, 2007), du détournement et du bricolage (de Certaux, 1990) ou encore de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

Enfin, cette recherche pose plus globalement des questions qui demeurent à éclaircir quant au lien entre marketing et école : l'école est-elle un lieu où peuvent s'appliquer les théories de comportement du consommateur sans participer à la rhétorique néolibérale des responsabilités partagées, ouvrant potentiellement la voie d'une 'marchandisation de l'école' ? En d'autres termes, les stratégies marketing peuvent-elles être neutres et adaptables au point de contrer les préceptes sur lesquels le marketing s'appuie généralement, à savoir l'inégalité de traitement des consommateurs (Dion et Borraz, 2017) ? Le marketing peut-il participer à un nivellement des écarts entre établissements, en mettant en lumière des atouts spécifiques à chacun, ou le jeu du marketing ne peut-il qu'amplifier les écarts et donc les inégalités ? Les stratégies marketing peuvent-elles pallier le déficit d'image de certains établissements dans une stratégie défensive pour qu'ils puissent tirer leur épingle du jeu ? Ou, au contraire, les collèges situés dans les zones difficiles (par exemple, dans les Zones d'Éducation Prioritaires) ont-ils encore plus à perdre dans ce jeu de l'image, sachant qu'ils peuvent difficilement faire changer certains éléments tangibles de leur identité (notamment leur situation géographique et la population environnante) ?

Références bibliographiques

Ali-Choudhury R., Bennett R. et Savani S. (2009), University marketing directors' views on the components of a university brand, International Review on Public and Non-profit Marketing, 6, 1, 11-33.

Calvès A-E. (2009), « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, Revue Tiers Monde, 200, 4, 735-749.

Charmes E. (2007), Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines. Sociétés Contemporaines, 67, 3, 67-94.

Cortéséro R. (2014), Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme ?, Recherche Sociale, 209, 1, 46-61.

Blanchard M. et Cayouette-Remblière (2011), Penser les choix scolaires, Revue Française de Pédagogie, 175, avril-juin, 5-14.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit.

Brown P., Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (2010), La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. Sociologie, 1, 1, 161-175.

Dambrin C. et Lambert C. (2008), « Les salariés sont de plus en plus autonomes, c'est l'heure de l'empowerment ! », dans Petit Bréviaire des Idées Reçues en Management, sous la direction de Pezet et Sponem, ed. La Découverte, 120-128.

Davies A. et Elliott R. (2006), The evolution of the empowered consumer, European Journal of Marketing, 40, 9/10, 1106-1021.

Denegri-Knott J., Zwick D. et Schroeder J. (2006), Mapping consumer power: an integrative framework for marketing and consumer research, European Journal of Marketing, 40, 9/10, 950-971.

Dion D. et Borraz S. (2017), Managing Status: How Luxury Brands Shape Class Subjectivities in the Service Encounter, Journal of Marketing, 81, 5, 67-85.

Duru-Bellat M. (2014), Le collège au cœur des inégalités sociales entre élèves, in Beillerot (ed) Traité des Sciences et Pratiques de l'Education, 219-228.

Fayn M.-G. (2019), Comprendre l'empowerment des patients à travers l'étude d'une communauté en ligne « vivre sans thiroïde », 35ème Congrès de l'Association Française du Marketing, Le Havre, du 15 au 17 mai.

Fayn M.-G., des Garets V. et Rivière A. (2019), Mieux comprendre l'empowerment des consommateurs, Revue Française de Gestion, 278, 1, 121-145.

Freire P. (1970), Pedagogia do Oprimido, 1982 pour la traduction française, Pédagogie des Opprimés, Editions La Découverte.

Giesler M. et Veresiu E. (2014), Creating the responsible consumer: Moralistic gouvernance regimes and consumer subjectivity, Journal of Consumer Research, 41, 840-854.

Givord P. (2019), Quel lien entre la politique de libre choix des établissements et la mixité sociale à l'école, Rapport PISA à la loupe, https://doi.org/10.1787/943456f0-fr

Glaser B. et Strauss A. (1967), The discovery of grounded theory, Altine de Gruyter, New York.

Hirtt N. (2000), Les nouveaux maîtres de l'école, VO Editions.

Joseph M., Mullen E.W. et Spak, D., (2012), University branding: Understanding students'choice of an educational institution, Journal of Brand Management, 20, 1, 1-12.

Lincoln N.D., Travers C., Ackers P. et Wilkinson A. (2002), The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept, International Journal of Management Reviews, 4, 3, 271-90.

Maffesoli M. (1999), Postmodernité : cadre d'analyse et application marketing, in Faire de la recherche en Sciences en marketing ?, coordonné par B. Pras, Vuibert Fnege, 151-169.

Paillé P. et Mucchielli A. (2016), L'analyse thématique, in L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Armand Colin, 235-312.

Pajot B. et Gauthier R.-F. (2013), Conséquences des mesures de l'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport n°2013-037,

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/3/2013-037_assouplissement_carte_scolaire_263153.pdf

Pélage A. (2009), Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », dans : Didier Demazière éd., Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis. Paris, La Découverte, « Recherches », p. 40-50.

Postnic M. et de Ketele J-M. (1988), Observer les situations éducatives, Presses Universitaires de France.

Rodhain A. (2008), L'observation directe, dans A la recherche du consommateur, de nouvelles techniques pour étudier les clients, ouvrage coordonné par D. Dion, Dunod, chapitre 1, 5-27.

Rodhain A. Dercourt V. et Dehling A. (2016), La réflexivité du chercheur en comportement du consommateur : une attitude responsable, Revue Recherches Qualitatives, collection Hors Série « Les actes », 18, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-rodhain-et-al.pdf

Roux D. (2007), La résistance du consommateur : proposition d'un cadre d'analyse, Recherche et Applications Marketing, 22, 4, 59-80.

Shankar A., Cherrier H. et Canniford H. (2006), Consumer Empowerment: a Foucauldian interpretation, European Journal of Marketing, 40, 9/10, 1013-1030.

Teillier T. (2014), L'empowerment au regard de l'histoire française de la participation des habitants, Recherche Sociale, 209, 1, 14-24.

Van Zanten (2009), Choisir son école : stratégie parentale et médiations locales, Presses Universitaires de France.

Van Zanten A. (2011), Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales, Lien social et Politiques, 66, 179-196.

Van Zanten A. et Obin J.P. (2010), La carte scolaire, Que Sais-Je ?, Paris : Presses Universitaires de France.

Yin R. (1994), Case Study Research, Design and Methods, Sage Publication.

Annexe 1 : Tableau des répondants

Nom	Sexe	Nombre d'enfants	CSP	Collège choisi	Ecole primaire de provenance
Jean	H	3	Prof Intel Supérieure	A	1
Julia	F	3	Prof Intel Supérieure	A	2
Henri	H	3	Prof Intel Supérieure	Privé	2
Arthur	H	3	Prof Intel Supérieure	Privé	1
Théo	H	3	Prof Intel Supérieure	A	1
Charles	H	2	Prof intermédiaire	Privé Hors Secteur	1
Léa	F	2	Prof Intel Supérieure	A	2
Elise	F	2	Prof Intel Supérieure	A	2
Sarah	F	5	Mère au foyer	A	2
Coline	F	5	Mère au foyer	A	2
Maria	F	3	Mère au foyer	A	2
Christine	F	2	Prof Intel Supérieure	A	1

Annexe 2 : Guide d'entretien

Bonjour. Je vous remercie d'avoir accepté de m'accueillir chez vous pour cet entretien. Comme je vous l'avais expliqué lors de notre rencontre devant l'école, je suis étudiante et je réalise un travail sur la question du choix du collège. Pour bien analyser vos réponses, j'enregistre cet entretien. Cependant, je précise que les données seront par la suite anonymes. L'entretien devrait durer entre 45 minutes et une heure. Cela vous convient-il ?

Thème 1 : le choix du collège
Nous allons commencer par parler du choix du collège de votre enfant : Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulé le choix depuis le moment où vous avez commencé à y penser jusqu'à aujourd'hui ?
Quels sont tous les collèges que vous avez envisagés ?
Quelles sont toutes les personnes avec qui vous avez parlé ? Quels avis ont été déterminants ?
Quelle est la place de l'enfant dans ce choix ? La place des parents ? La place des autres acteurs ?
Quel était le critère de choix dominant ? Les autres critères de choix ?
Aujourd'hui, tout le monde est-il d'accord sur le choix ? Sinon, comment a été prise la décision finale ? Comment cela se passe entre vous ?

Thème 2 : Les différences entre collèges
Nous allons maintenant parler des différences entre collèges. Selon vous, quelles sont les différences entre les différents types de collèges ? Tout d'abord entre collèges publics et collèges privés ? Et ensuite entre différents collèges publics ? d'où viennent ces différences selon vous ?
Que pensez-vous de l'importance du choix du collège pour l'avenir de vos enfants ?

Thème 3 : le collège idéal
Nous allons maintenant parler du collège idéal.
Qu'est-ce qu'un collège idéal ? Pourriez-vous le décrire… (description architecturale, type d'enseignement, horaires, relations entre enfants et entre enfants et enseignants, …)
Et quelles seraient vos priorités dans ce collège idéal ?
Quelles activités y seraient proposées ?

Thème 4 : Image du collège A
Pour finir, nous allons parler plus spécifiquement du collège A. Si je vous dis collège A, quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit ?
Est-ce que vous pourriez me le décrire ?
Par quels biais avez-vous les informations que vous venez de me donner ?
Connaissez-vous des actions spécifiques sont montées au collège A ? Si oui, lesquelles ?
Si choix d'un autre collège que A : quelle est l'image du collège que vous avez choisi ? Quelles sont les différences entre le collège A et le vôtre ? Pourquoi ces différences selon vous ?

Je vous remercie beaucoup pour ces informations. Elles seront très utiles pour mon travail.