

HEC Montréal

L'engagement dans les communautés de marque : Le cas de l'école  
alternative analysée sous l'angle de l'objet épistémologique

par  
Frédéric Constantin

Sciences de la gestion  
Marketing

Mémoire présenté en vue de l'obtention  
du grade de maîtrise ès sciences  
(M. Sc.)

Septembre 2017  
© Frédéric Constantin, 2017

# HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2017-2481

**Titre du projet de recherche :** Vivre l'expérience de l'école: La perspective des parents

**Chercheur principal :**  
Frédéric Constantin,  
Étudiant M. Sc. - HEC Montréal

**Directeur/codirecteurs :**  
Jonathan Deschênes  
Professeur - HEC Montréal

**Date d'approbation du projet :** 24 janvier 2017

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 24 janvier 2017

**Date d'échéance du certificat :** 01 janvier 2018

---



Maurice Lemelin  
Président du CER de HEC Montréal

## RÉSUMÉ

Depuis quelques années, les chercheurs se sont beaucoup intéressés à un nouveau phénomène, soit celui des communautés de marque (McAlexander, Schouten et Koenig, 1998, 2002 ; Muniz et O'Guinn, 2001 ; Kozinet, 2001 ; Schau et *al.*, 2009). Les communautés de marques se définissent comme étant des communautés se concentrant autour d'une marque et/ou d'un produit, contrairement aux communautés traditionnelles qui généralement se formeront en fonction de l'emplacement géographique de ses membres. Les chercheurs se sont intéressées aux communautés de marque et à leur fonctionnement ainsi qu'aux pratiques qui permettent aux membres de ces communautés de créer de la valeur, mais l'engagement des membres dans la communauté reste encore peu étudié. En effet, Brodie et *al.* (2011) ainsi que Claffey et *al.* (2017) s'entendent pour dire que les mécanismes qui alimentent le processus d'engagement des membres dans la communauté restent encore à ce jour mal compris. En fait, les auteurs précisent, nous ne parvenons toujours pas à saisir les raisons pour lesquelles certaines communautés réussissent à engager leurs membres.

La présente étude cherche donc à explorer le processus qui amène les membres d'une communauté à s'engager auprès de celle-ci. Pour ce faire, la communauté étudiée sera celle d'une école alternative. Il est de la mission même de l'école alternative de créer un environnement communautaire fort où toutes les parties prenantes sont impliquées (RÉPAQ, 2017). De plus, l'engagement des parents dans le parcours académique de l'enfant est un facteur crucial permettant la réussite scolaire de ce dernier, particulièrement en bas âge.

Nous avons donc rencontré six parents qui ont participé à des entrevues en profondeur en plus de tenir un journal de bord hebdomadaire. Leurs propos ont été analysés de façon à mieux saisir ce qui les poussent à s'engager auprès de la communauté de l'école fréquentée par leur enfant.

Bien que l'engagement auprès des communautés reste encore mal défini, un concept tiré de la sociologie pourra en faciliter la compréhension : l'objet épistémologique. Les chercheurs ayant étudié le sujet ont en effet tenté de comprendre le processus qui amenait des individus à développer

des relations quasi-humaines et à s'engager auprès de certains objets. Parmi ces sujets d'études, nous retrouvons l'accélérateur de particules du CERN, des cellules vivantes, les marchés boursiers ainsi que des réseaux d'informations. Nous croyons donc que les communautés font partie de ce dernier groupe, et que le fait de les analyser comme des objets épistémologiques nous permettra de plus facilement cerner le processus d'engagement de leurs membres.

En effet, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous ont permis d'avoir une compréhension plus complète du processus d'engagement. Les caractéristiques de l'objet épistémologique, soit l'instabilité ontologique et la complexification, sont les principaux éléments qui amènent les membres d'une communauté à s'y engager. Face au « *lack of completeness of being* » de la communauté, il est impossible de prévoir la forme qu'elle aura dans le futur. Les membres devront donc s'engager fortement s'ils désirent combler ce manque.

Ainsi, ce mémoire nous permet de mieux saisir le processus qui amène les membres d'une communauté à s'engager, pour permettre aux gestionnaires de concevoir des environnements favorisant la co-création de valeur. Des pistes de recommandation sont d'ailleurs présentées à cet effet à la suite des analyses, en plus d'un modèle d'analyse des relations entre les membres des communautés de marque.

Mots clés : Communautés de marque, école alternative, engagement, implication parentale, objet épistémologique.

## Table des matières

RÉSUMÉ	III
<b>Table des matières</b>	V
Table des tableaux	VII
Remerciements	VIII
Chapitre 1 Introduction	1
Chapitre 2 Revue de littérature	6
2.1 <i>Les communautés de marque et le rôle de leurs membres</i>	6
2.1.1 Les communautés de marque et de consommation	6
2.1.1.1 Définition des communautés de marque et de consommation	7
2.1.1.2 Les pratiques dans les communautés de marque	9
2.1.2 La construction du rôle	12
2.1.3 L'engagement auprès de communautés	14
2.2 <i>L'objet épistémologique</i>	16
2.2.1 Définition et origine du concept	16
2.2.2 L'objet épistémologique de consommation	19
2.2.3 Communautés et objet épistémologique	20
2.2.3.1 Les médiateurs	21
2.2.3.2 La construction du rôle et les attentes	23
2.3 <i>Les partenariats école-familles-communauté</i>	24
2.3.1 La rétroaction de l'école et de l'enfant	25
2.3.1.1 La rétroaction de l'école	25
2.3.1.2 La rétroaction de l'enfant	26
2.3.2 L'implication des parents	26
2.3.2.1 Effets de l'implication sur l'enfant	28
2.3.2.2 La construction du rôle en éducation	30
2.3.2.3 Choix de la forme d'implication	31
2.3.3 Les communautés de parents	33
Chapitre 3 Méthodologie	36
3.1 <i>Contexte d'étude et recherche qualitative</i>	36
3.2 <i>Collecte de données</i>	37
3.2.1 Entrevues en profondeur	37
3.2.2 Journal de bord	38
3.3 <i>Terrain et échantillonnage</i>	39
3.3.1 Terrain	39
3.3.2 Échantillonnage	41
3.4 <i>Analyse des entrevues</i>	42
3.5 <i>Rigueur de la recherche</i>	43
Chapitre 4 Résultats	44
4.1 <i>La communauté de marque au sein de l'école</i>	44
4.1.1 « <i>Consciousness of kind</i> »	47
4.1.2 Rituels et traditions	52
4.1.3 Sentiment de responsabilité face à la communauté	57
4.2 <i>La communauté de marque comme objet épistémologique</i>	59
4.2.1 L'enfant global	60

4.2.2 L'école	66
4.2.3 Les enseignants	69
4.2.4 Les traditions, les rituels et les pratiques	73
4.2.4.1 Les comités	74
4.2.4.2 Les projets	79
4.3 <i>Engagement auprès de la communauté</i>	85
4.3.1 Les zones d'incertitudes	87
4.3.2 L'engagement au-delà du produit	91
Chapitre 5 Discussion	95
5.1 <i>À propos de la communauté de marque au sein de l'école</i>	95
5.1.1 Écoles et communautés	95
5.1.2 La communauté de marque : Ses traditions, rituels et pratiques	97
5.1.3 Les parents au sein de la communauté	99
5.2 <i>À propos des communautés comme objets épistémologiques</i>	101
5.2.1 L'intérêt envers l'objet épistémologique	102
5.2.2 La complexification de l'objet épistémologique	103
5.2.3 La relation symbiotique entre l'objet épistémologique et son utilisateur	104
5.2.4 Vers un nouveau modèle d'analyse des communautés de marque	105
Chapitre 6 Conclusion	109
6.1 <i>Les implications</i>	109
6.1.1 Les implications théoriques	109
6.1.2 Les implications managériales	111
6.2 <i>Limites et recherches futures</i>	113
Annexes	117
<i>Annexe 1. Liste des comités de l'école étudiés</i>	117
<i>Annexe 2. Guide d'entrevue préliminaire</i>	118
<i>Annexe 3. Guide d'entrevue de suivi</i>	121
<i>Annexe 4. Guide d'entrevue avec le directeur</i>	123
<i>Annexe 5. Message hebdomadaire pour le journal de bord</i>	125
Bibliographie	126

## Table des tableaux

<i>Tableau 1. Pratiques créant de la valeur dans les communautés (Schau et al. 2009).....</i>	<i>10</i>
<i>Tableau 2. Thèmes traités dans la littérature sur l'implication parentale.....</i>	<i>27</i>
<i>Tableau 3. Participants .....</i>	<i>41</i>
<i>Tableau 4. Pratiques observées et traditions/rituels associés .....</i>	<i>98</i>

## Remerciements

C'est avec le cœur rempli de fierté que je remercie aujourd'hui tous ceux qui m'ont soutenu durant le marathon qu'a été ce mémoire et sans qui jamais je ne serais parvenu à mener à terme le plus gros défi auquel j'ai été confronté dans ma vie. Je dois tout d'abord remercier Marc, Évelyne, Kathy, Yannick, Monique, Danick et Doris, qui ont accepté avec enthousiasme de participer à ce projet, faisant rapidement fi de leurs premières craintes face au fait qu'il s'agissait d'un mémoire de marketing étudiant une école alternative.

Merci aussi à Martin Lachapelle, Stéphane Thellen, Yannik St-James et Jean-Sébastien Marcoux qui, à différents niveaux de mon parcours académique, m'ont fait aimé l'école et m'ont permis de voir le potentiel que j'avais.

Je dois souligner la très grande aide, la contribution et les encouragements de mon directeur, Jonathan Deschênes, sans qui ce mémoire n'aurait jamais atteint son plein potentiel en termes de qualité et de sophistication intellectuelle.

Un gros merci à ma conjointe, Melissa Daoust, qui a su m'endurer lorsque j'étais bougon après de grosses séances de travail sur mon mémoire et lorsque les choses n'allaient pas comme je l'aurais désiré. Merci d'être la merveilleuse personne que tu es et de faire de moi, jour après jour, quelqu'un de meilleur.

Et surtout, surtout, je tiens à remercier mes parents, sans qui je n'aurais même pas terminé le cégep. Même lorsque moi-même je ne croyais plus en moi, vous n'avez cessé de voir mon potentiel et m'avez poussé à me dépasser. Ce sont dans les moments les plus difficiles de ma vie que vous m'avez supporté et que vous m'avez encouragé à m'inscrire à l'université, premièrement au certificat, puis au baccalauréat, et finalement à la maîtrise, même si je ne pensais pas avoir les capacités nécessaires pour réussir. Sans vous, je ne serais aujourd'hui pas l'ombre de ce que je suis devenu, et bien au-delà de cette simple étape qu'est le mémoire, je vous dis : Merci.



## Chapitre 1 Introduction

Le concept de communauté a depuis longtemps été étudié dans plusieurs champs de la littérature, de l'économie (Marx, 1867 ; Simmel, 1903) à l'éducation (Dewey, 1927) en passant par la sociologie (Durkheim, 1893 ; Weber, 1922). Depuis quelques années, les chercheurs se sont d'ailleurs beaucoup intéressés à un nouveau phénomène, soit celui des communautés de marque (McAlexander, Schouten et Koenig, 1998, 2002 ; Muniz et O'Guinn, 2001 ; Kozinet, 2001 ; Schau et *al.*, 2009). Les communautés de marques se définissent comme étant des communautés se concentrant autour d'une marque et/ou d'un produit (Muniz et O'Guinn, 2001), contrairement aux communautés traditionnelles qui généralement se forment en fonction de l'emplacement géographique de ses membres. Maffesoli (1996) identifie l'émergence de nouvelles technologies de communication, comme l'Internet, comme étant le principal facteur permettant aux membres de ces communautés d'entrer en contact malgré leur éloignement géographique. Donc, plusieurs études se sont intéressées aux communautés de marque et à leur fonctionnement (Gusfield, 1978 ; Bender, 1978 ; McGrath, Sherry et Heisley, 1993) ainsi qu'aux pratiques qui permettent aux membres de ces communautés de créer de la valeur (Schau et *al.*, 2009), mais l'engagement des membres dans la communauté reste encore peu étudié. En effet, les études portant sur le sujet identifient le partage d'information entre les membres comme étant l'un des principaux moteurs de l'engagement des membres dans une communauté (Bagozzi et Dholakia, 2006), mais Brodie et *al.* (2011) ainsi que Claffey et *al.* (2017) s'entendent pour dire que les mécanismes qui alimentent le processus d'engagement des membres dans la communauté restent encore à ce jour mal compris. Encore aujourd'hui, aucune étude n'est parvenue à cerner les raisons pour lesquelles certaines communautés parviennent à engager leurs membres. À la lumière de la littérature existante sur le sujet, une question persiste et sera explorée dans ce mémoire: *Comment les communautés engagent-elles leurs membres, et plus particulièrement, quel est le processus qui amène les membres à s'engager auprès des communautés de marque ?*

Afin de mieux saisir le phénomène de l'engagement des membres dans une communauté, une communauté de parents d'une école alternative sera étudiée. Il est important de préciser ici que l'analyse des communautés dans un contexte scolaire n'a aucune visée marchande, mais nous

permettra de mieux comprendre les processus qui mènent à l'engagement des parents dans la communauté de l'école. Une école alternative se définit comme étant « un milieu éducatif dynamique, prônant une approche participative, communautaire et humaniste dans laquelle chaque intervenant (équipe de direction, enseignants, parents) joue un rôle actif dans l'épanouissement de l'élève » (RÉPAQ, 2017). Les écoles à vocation particulière adoptant la pédagogie alternative misent donc grandement sur ses communautés, composées du personnel de l'école et des parents, pour assurer l'éducation des enfants.

Ces écoles à vocation particulière représentent aussi des marques en bonne et due forme (Cucchiara, 2008). Également appelées écoles à choix, elles diffèrent des écoles régulières puisque plutôt que de fréquenter un établissement scolaire en fonction du quartier dans lequel les parents habitent, comme c'est le cas pour les écoles régulières, les parents choisiront eux-mêmes l'école qu'ils désirent que leur enfant fréquente. Dans le but d'attirer les parents, ces écoles devront aussi promouvoir les services offerts par leur marque de façon à se différencier des autres écoles offrant des pédagogies similaires (Cucchiara, 2008). À la lumière de l'information mis à la disposition des parents autant par les écoles que par les autres parents les ayant fréquentés (Ball et Vincent, 1998; Reay et Lucey, 2000; Mizala et Urquiola, 2013), les parents sélectionneront donc une école présente dans le « marché » des écoles à choix (Bowe, Ball et Gewirtz, 1994; Adnett et Davies, 1999; Felouzis et Perroton, 2007). À l'instar des marques de produits et services courants, les parents « magasineront » l'école et sélectionneront la marque qu'ils trouvent la plus attrayante et qui convient le mieux à leurs besoins (Trivitt et Wolf, 2011). De plus, les communautés des écoles alternatives s'apparentent fortement à des communautés de marque. Une fois l'école sélectionnée, les parents pourront intégrer la communauté, cette dernière étant bâtie autour de la marque de l'école et de son produit, l'éducation des enfants.

Au sein de ces communautés, l'engagement des parents, qui prend la forme de l'implication parentale dans la littérature en éducation, est une facette essentielle de la réussite des enfants (Hoover-Dempsey et Sandler 1995, 1997 ; Cai et al, 1997 ; Domina, 2005). Il permettra de réduire l'absentéisme en classe en plus d'améliorer leurs résultats en mathématiques (Reynolds et *al*, 1992 ; Jeynes, 2007) et en lecture (Sénéchal et Young, 2008). Enfin, l'implication des parents favorisera l'adoption d'une meilleure attitude envers l'école de la part de l'enfant (Barnard, 2004) ainsi

qu'une diminution des comportements problématiques (Nokali et *al.*, 2010). Les écoles se doivent donc d'engager les parents pour permettre aux enfants de bénéficier de la meilleure éducation possible. Malgré l'importance de l'implication des parents dans l'éducation des enfants, un déphasage persiste entre les réalités vécues par les parents et par les membres du personnel des écoles. Par conséquent, les parents désirent en très grande majorité s'impliquer dans l'éducation de leur enfant mais ne savent pas comment faire ou n'en ont tout simplement pas l'opportunité. De leur côté, les écoles veulent trouver des moyens d'impliquer les parents mais ne savent pas comment implanter un environnement favorisant l'implication parentale (Epstein, 2010). Epstein (1986, 2010) a été l'une des premières à identifier les différentes formes que peuvent prendre l'implication parentale. Selon elle, nous en retrouvons six, soit l'action comme parent, la communication entre les parents et l'école, le bénévolat, l'aide aux devoirs à la maison, l'implication dans les comités et finalement, les partenariats école-familles-communautés. Cette dernière forme d'implication, les partenariats école-familles-communautés, sont apparus plus tard dans le modèle d'Epstein (2010), ce qui fait en sorte que très peu de littérature traite du sujet. La littérature sur les communautés dans les écoles est d'ailleurs presque inexistante.

Finalement, comme l'engagement dans les communautés de marque reste un sujet encore peu défini, un concept en sociologie pourrait en faciliter l'étude et la compréhension : l'objet épistémologique. Il s'agit d'un concept assez récent, tirant son origine de la fin des années 90, qui a principalement étudié l'engagement des individus auprès des objets et des réseaux d'informations. Selon les études traitant du sujet, un objet épistémologique se définit par deux caractéristiques interdépendantes (Rheinberger, 1997 ; Knorr, 1999). Premièrement, un tel objet possédera une ontologie instable, c'est-à-dire que la définition même de l'objet est en constante évolution et qu'il est donc impossible de prévoir sa forme future. Deuxièmement, plus l'utilisateur observe, manipule et/ou interagit avec l'objet épistémologique, plus ses caractéristiques se dévoileront, ce qui aura pour effet de complexifier l'objet épistémologique constamment. Ces deux caractéristiques généreront aux yeux de l'utilisateur un « *lack of completeness of being* » chez l'objet, ce qui poussera l'utilisateur à continuellement vouloir combler ce manque (Knorr, 1997). Ceux qui entrent en contact avec l'objet épistémologique se retrouveront donc fortement engagés auprès de l'objet.

L'objet épistémologique a été étudié dans plusieurs contextes, comme la biologie et la physique quantique. Le concept a aussi été récemment analysé sous l'angle du marketing, où Zwick et Dholakia (2006) se sont attardés à mieux comprendre comment l'esthétisation des marchés boursiers sous forme de plateforme informatique permet aux utilisateurs de rentrer en contact avec cet objet épistémologique. Par la suite, Knorr (2010) s'est intéressé à la consommation des marchés boursiers, mais cette fois-ci en tant que réseaux d'information, qui agissent comme des objets épistémologiques. À cet égard, les communautés de marque peuvent être considérées comme des réseaux d'information puisque l'une de leur principale fonction est de faciliter le partage d'information entre les membres la composant (Knorr, 1997). Les acteurs présents dans les réseaux d'information vont donc consommer l'information disponible en la modifiant ou même en la détruisant, de telle sorte que l'information disponible se retrouve en perpétuelle mutation, contribuant par le fait même à son instabilité ontologique (Knorr, 2010).

L'approche adoptée dans le cadre de cette recherche est donc de nature exploratoire puisque, jusqu'à ce jour, jamais un lien direct n'a été tracé entre les communautés de marque et l'objet épistémologique, le lien n'ayant été que vaguement évoqué dans la littérature dans les cas précédemment démontrés. Le but de la présente recherche est donc de parvenir à *comprendre le processus d'engagement des membres dans une communauté de marque*, et plus précisément, *comment certaines communautés parviennent à engager leurs membres*. Pour ce faire, nous analyserons les relations entre les différents acteurs qui interagissent au sein de la communauté. Finalement, nous répondrons à cette problématique en étudiant une communauté de parents d'une école alternative sous l'angle de l'objet épistémologique.

Donc, en parvenant à mieux comprendre la réalité vécue par les parents en tant que membres de la communauté d'une école, ce mémoire comble un manque dans la littérature à trois niveaux. Premièrement, il permettra d'ajouter à la littérature en marketing traitant des communautés de marque et de l'engagement de leurs membres. Ensuite, le fait de mieux comprendre les processus qui amène les membres d'une communauté à s'engager ajoutera grandement à la littérature sur l'implication parentale en éducation, et plus particulièrement au niveau des communautés de parents, qui reste un sujet peu étudié jusqu'à présent. Finalement, les conclusions tirées de ce mémoire permettront de bonifier la littérature embryonnaire traitant de l'objet épistémologique en

appliquant le concept à un domaine jusqu'à présent inexploré par les auteurs s'étant penchés sur le sujet. Ces trois éléments représentent une contribution scientifique significative. Des résultats qui se dégageront des entrevues, il sera possible de faire des recommandations aux membres du personnel des écoles ainsi que pour les gestionnaires de communauté afin de créer un climat de co-création de valeur au sein des communautés.

Les prochains chapitres de ce mémoire nous permettront donc de comprendre comment les communautés engagent leurs membres. Le chapitre deux explore la littérature selon trois axes principaux, soit les communautés de marque, l'objet épistémologique et les partenariats école-familles-communautés. Le chapitre trois explique en détail la méthodologie utilisée. Le chapitre quatre présente les résultats obtenus à partir des entrevues et des journaux de bord de façon à répondre à notre problématique. Ensuite, dans le cinquième chapitre, nous discuterons des résultats obtenus. Finalement, une conclusion incluant les implications de ce mémoire ainsi que les limites du mémoire et les avenues de recherche futures seront présentés dans le dernier chapitre.

## **Chapitre 2      Revue de littérature**

Le présent chapitre a pour but de revoir la littérature traitant des trois grands axes de ce mémoire. Nous regarderons en premier lieu ce que la littérature nous dit sur les communautés de marques. Ainsi, bien qu'il s'agisse d'un concept encore récent, plusieurs chercheurs se sont attardés à comprendre ce phénomène. Comme nous l'avons mentionné, afin d'étudier l'engagement des membres dans une communauté de marque, la présente recherche utilisera le cas des partenariats école-familles-communauté. Très peu d'auteurs se sont concentrés sur ces partenariats, de telle sorte que la littérature sur les communautés reste presque inexistante en éducation. Finalement, puisque la littérature sur l'engagement des membres d'une communauté reste encore peu développée, le concept de l'objet épistémologique sera défini plus en profondeur et nous permettra de mieux comprendre comment les communautés parviennent à engager leurs membres.

### **2.1 Les communautés de marque et le rôle de leurs membres**

La discipline du marketing s'est depuis plusieurs années intéressée aux communautés de marque, à la construction que se font les consommateurs du rôle qu'ils ont à jouer dans la relation qu'ils entretiennent les marques ainsi qu'à l'engagement des membres auprès de la communauté. Malgré le fait que le but du mémoire n'est pas de considérer l'éducation comme un produit marchand, que les écoles, et plus particulièrement les écoles à choix, sont considérées comme des marques en bonne et due forme (Cucchiara, 2008, Trivitt et Wolf, 2011). Le contexte scolaire met en relation différents acteurs qui, lorsqu'aides par le personnel de l'école, peuvent former des communautés construites autour de l'école. Il nous faut toutefois d'abord explorer ce que sont les communautés de marque et la relation qu'entretiennent les membres avec elles.

#### **2.1.1 Les communautés de marque et de consommation**

Il est de d'abord important de définir ce qu'est une communauté. Les communautés ont depuis longtemps été étudiées dans divers domaines, notamment en sociologie (Durkheim, 1893 ; Weber, 1922), en économie (Marx, 1867; Simmel, 1903) et en éducation (Dewey, 1927). Selon ces auteurs,

la communauté est un concept au cœur même de la littérature en sociologie. Bender (1978), nous explique qu'une communauté est un réseau de relations sociales marqué par des liens mutuels et émotionnels entre ses membres. Parmi les auteurs contemporains, Fischer (1975) et Maffesoli (1996) se sont aussi intéressés au concept de communauté. Ce dernier nous explique d'ailleurs qu'avec la disparition graduelle d'idéaux communs, les individus tendent à se regrouper entre eux en communauté, ou « tribus » comme il les appelle, qui partagent des intérêts communs en dehors des marqueurs sociaux traditionnels comme les allégeances politiques ou la profession que l'on occupe. Aujourd'hui, l'auteur argue-t-il, les individus formeront des communautés autour d'intérêts que les membres partagent, comme la musique, les sports ou encore le tourisme.

#### 2.1.1.1 Définition des communautés de marque et de consommation

Ces communautés modernes, qui se regroupent autour d'intérêts communs, sont d'autant plus intéressantes pour les praticiens du marketing cherchant à comprendre les habitudes de consommation des consommateurs. Alors que McGrath, Sherry et Heisley (1993) se sont intéressés aux communautés formées dans un contexte de consommation, McAlexander, Schouten et Koenig (1998, 2002), quant à eux, ont étudié les communautés qui se forment ponctuellement lors des événements organisés par des marques, plus particulièrement chez les amateurs de Harley-Davidson et de véhicules Jeep. Ce fut toutefois Muniz et O'Guinn (2001) qui évoquèrent le concept de communauté de marque les premiers. Selon eux, « a brand community is a specialized, non-geographically bound community, based on a structured set of social relationships among admirers of a brand. It is specialized because at its center is a branded good or service » (Muniz et O'Guinn, 2001, p. 412). Ainsi, une communauté de marque est une communauté qui gravite autour d'un produit ou d'un service qu'offre une marque. Contrairement aux communautés traditionnelles, ces communautés se distinguent entre autres par le fait qu'elles ne sont pas limitées par l'emplacement géographique où se trouvent les membres. De cette façon, deux individus habitant deux pays distants peuvent faire partie de la même communauté de marque sans même entrer en contact direct. L'émergence d'une culture axée sur la consommation, combinée à l'essor des technologies de l'information, sont des éléments qui ont permis aux biens produits par les marques de remplacer les biens génériques de consommation, à la publicité diffusée sur les médias de masse de remplacer la vente directe et à l'individu de devenir membre d'une communauté. Toujours selon Muniz et

O'Guinn (2001), les communautés de marques, contrairement aux communautés traditionnelles, auront un rôle à jouer dans la définition du sens de la marque. Alors que traditionnellement, la marque et le consommateur étaient perçus comme étant en relation isolée, les communautés de marque permettent aux consommateurs d'entrer en relation avec les autres membres de la communauté, la marque, le produit et le marketeur de la marque. Le sens de la marque sera donc « négocié » collectivement plutôt que d'avoir des sens qui sont propres à chaque individu et à chaque contexte. Quoique les communautés de marques peuvent se former autour de n'importe quelle marque, elles auront tendance à le faire autour de celles qui ont une forte image de marque, une histoire riche et longue, et qui évolue dans un environnement compétitif féroce.

Comme les communautés traditionnelles, les communautés de marques possèdent trois caractéristiques distinctes (Gusfield, 1978). Premièrement, l'auteur nous parle du « consciousness of kind », que Bender (1978) appelle aussi « we-ness », qu'il considère comme étant l'élément le plus important lorsque l'on parle d'une communauté. Il décrit ce phénomène comme étant le lien intrinsèque que les membres d'une communauté ressentent face aux autres membres et le sentiment commun d'être différent des autres ne faisant pas partie de la communauté. L'auteur parle ici d'une conscience collective, d'une façon de penser qui dépasse les simples comportements communs ou les ressemblances perçues. Ainsi, les membres d'une communauté auront le sentiment de faire partie d'un tout plus grand qu'eux, même s'ils n'ont jamais rencontré physiquement les autres membres. En fonction de ce « consciousness of kind », les membres auront tendances à différencier les membres qui sont considérés comme des « vrais » membres de ceux qui ne le sont pas ou qui ne sont que des acteurs marginaux. De plus, ils feront aussi la différence entre ceux qui utilisent la marque pour les bonnes raisons de ceux qui n'utilisent la marque que par convivialité ou opportunisme (Muniz et O'Guinn, 2001). Finalement, les membres d'une communauté auront tendance à s'opposer ouvertement aux marques qui sont en compétition avec la leur.

Deuxièmement, les membres d'une communauté de marque se démarquent par le fait qu'ils auront des rituels et des traditions. Les membres seront donc portés à célébrer l'histoire de la marque qu'ils affectionnent. Le fait de connaître ou non l'histoire de la marque sera souvent un élément différenciateur entre les vrais adeptes de la marque et ceux qui l'utilisent parce qu'ils en ont l'opportunité. Selon Muniz et O'Guinn, ceux qui connaissent l'histoire de la marque



accumuleront du capital social (Bourdieu, 1984) au sein de la communauté. Une autre façon qu'auront les membres de partager les rituels et traditions sera au travers des anecdotes qu'ils ont vécues grâce à la marque. Ainsi, les auteurs parlent des amateurs de voitures tout-terrain qui racontent leurs escapades sur les forums en ligne, ou encore des utilisateurs de Mac qui discutent du « Mac immunity » leur permettant d'être protégés des virus affectant les ordinateurs IBM. Les histoires serviront aussi à renforcer le « consciousness of kind » lorsque les membres partagent des histoires de rencontre avec des non-membres ou bien encore avec des membres d'une communauté de marque en compétition avec la leur. De cette façon, les membres créent une relation plus intime avec la marque, et la plupart d'entre eux finiront par sentir que la marque leur appartient. Ces rituels et traditions, développés conjointement par la communauté et l'entreprise, serviront à construire le sens de la marque. Ce point distingue les communautés de marque des communautés traditionnelles, où les rituels et traditions sont principalement contrôlés par les institutions, comme les organisations religieuses ou les partis politiques.

La troisième et dernière caractéristique des communautés est le sentiment de responsabilité face à la marque. Cette caractéristique est particulièrement évidente dans deux pratiques centrales des communautés, soit l'intégration et la rétention des membres, ainsi que l'assistance offerte aux membres pour leur permettre d'utiliser la marque de la bonne façon. Les membres sentiront qu'il est de leur devoir d'accomplir ces tâches afin d'assurer le bon fonctionnement et la pérennité de la communauté.

#### 2.1.1.2 Les pratiques dans les communautés de marque

Maintenant que nous comprenons mieux ce qu'est une communauté, nous allons analyser comment les membres viennent à adopter le rôle qu'ils occupent au sein de ladite communauté. Alors qu'une typologie a été développée en rapport aux rôles des membres de communautés (Humphreys, 2015), nous ne les prendrons pas en considération dans le cadre de ce mémoire puisqu'ils se concentrent exclusivement sur les communautés en ligne, alors que notre terrain sera physique. Ainsi, l'anonymat conféré par les communautés en ligne permettra aux membres d'adopter des rôles qui ne pourraient être adoptés par les membres d'une communauté non-virtuelle.

Plusieurs auteurs identifient les pratiques comme étant un élément central permettant aux membres d'interagir et de s'engager auprès de la communauté dans le but d'assumer leurs rôles (McAlexander, Schouten et Koenig, 2002; Schau et *al.*, 2009). Schau et *al.* ont développé un modèle mettant en lumière douze pratiques générant de la valeur pour la communauté, qu'ils ont regroupé en quatre catégories (voir Tableau 1). Les auteurs affirment que ces pratiques sont présentes et génèrent de la valeur dans la très grande majorité des communautés de marque. De plus, chaque pratique possède une « anatomie » et une « physiologie ». Cette métaphore est utilisée pour démontrer le caractère dynamique des pratiques, autant en elles-mêmes que lorsqu'elles sont mises en interactions. L'« anatomie » d'une pratique se décompose en trois facteurs, soit les connaissances nécessaires pour mettre la pratique en application, les procédures à suivre et l'engagement émotionnel lié à la pratique. Quant à sa physiologie, elle démontre comment ces facteurs fonctionnent ensemble. Les auteurs soulignent aussi que les pratiques se combinent de façon complexe, et que les interactions entre ces pratiques généreront des effets exponentiels.

<b>Catégories</b>	<b>Pratiques</b>
Réseautage social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Accueillir</i></li> <li>• <i>Compatir</i></li> <li>• <i>Régir</i></li> </ul>
Gestion de l'image de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Évangéliser</i></li> <li>• <i>Justifier</i></li> </ul>
Engagement dans la communauté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Documenter</i></li> <li>• <i>Identifier les rôles</i></li> <li>• <i>Souligner les accomplissements</i></li> <li>• <i>Délimiter l'implication</i></li> </ul>
Utilisation de la marque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Modifier</i></li> <li>• <i>Entretenir</i></li> <li>• <i>Marchandiser</i></li> </ul>

De plus, les pratiques peuvent être vues comme un processus d'apprentissage (Lave et Wenger, 1991), c'est-à-dire que leurs effets évoluent avec le temps au fur et à mesure que les membres s'engagent auprès de la communauté. La première catégorie identifiée par les auteurs est celle du réseautage social. Ainsi, l'accueil des nouveaux membres est la première pratique à laquelle ils sont confrontés. Il s'agit d'une pratique simple, et les nouveaux membres peuvent facilement

l'appriivoiser. Plus le membre s'engage, plus il entrera en contact avec des pratiques complexes et il les adoptera en fonction de ses intérêts et de ses capacités. Dans cette catégorie, nous retrouvons aussi le fait de s'identifier aux autres membres de la communauté ainsi que la gestion des membres de la communauté. Ces pratiques mettent en lumière l'homogénéité des membres au sein de la communauté de marque ainsi que les attentes face aux comportements qu'ils se doivent d'adopter. Deuxièmement, les pratiques reliées à la gestion de l'image de la communauté sont axées sur les perceptions qu'ont les non-membres envers ceux qui font partie de la communauté. Elles incluent l'évangélisation et la justification. Lorsqu'ils tentent d'évangéliser les non-membres, les membres agissent en tant qu'ambassadeur de la marque et désirent convaincre les non-membres des bienfaits de la marque. Certaines études (Kozinet, 2001; Muniz et Schau, 2005) mettent en évidence ce phénomène. De plus, les membres de la communauté viendront justifier leur choix de faire partie de la communauté. La troisième catégorie de pratique est celle permettant aux membres d'observer la progression de leur engagement auprès de la communauté. On y regroupe la délimitation de l'engagement individuel des membres, l'établissement de jalons des accomplissements, la reconnaissance des accomplissements et la documentation de l'engagement. Ces pratiques permettent de mettre en relief les différences entre les membres de la communauté et de distinguer les membres en fonction du capital social qu'ils ont accumulé au sein de la communauté. La dernière catégorie a trait à l'utilisation de la marque, et inclue son entretien, les modifications qui sont faites au produit et/ou au service, ainsi que la valorisation du produit sur le marché face à la compétition. Alors que les deux premières pratiques de cette catégorie concernent l'état physique du produit (ex. : nettoyage de l'école par les parents, réparation du matériel, etc.), la troisième permet aux membres de la communauté de contrôler ou affecter le prix auquel le produit sera vendu, ou encore où il sera distribué.

Mais quels seront les effets émanant de ces pratiques ? En premier lieu, les membres qui appliquent ces pratiques accumuleront du capital social, leur permettant d'atteindre différents statuts au sein de la communauté. Puisque les membres des communautés auront tendances à entrer en concurrence les uns avec les autres, et ce au sein même de la communauté (Muniz et O'Guinn, 2001), les pratiques permettront aux membres de se différencier les uns des autres. C'est grâce à ces pratiques que les membres peuvent passer de simples supporteurs de la marque à de vrais adeptes. Aussi, certaines pratiques, comme les modifications apportées au produit, créent un jargon

propre à la communauté qui évolue constamment, alors que d'autres, comme la documentation ou le réseautage entre les membres, permettront de l'apprendre. Les pratiques généreront aussi des opportunités de consommation pour les membres, c'est-à-dire qu'elles leur permettront de consommer la marque de façon différente. Par exemple, un membre qui documente les modifications apportées à la marque sur un forum permettra aux autres membres d'en faire de même. Finalement, les auteurs soulignent aussi que la quantité de pratiques mises en application témoigne de la vitalité de la communauté (Schau et *al.*, 2009).

### 2.1.2 La construction du rôle

Les pratiques démontrées dans la section précédente nous permettent de comprendre comment les membres rempliront leur rôle au sein de la communauté. Cependant, il est aussi important de comprendre comment ces individus en viennent à se construire le rôle qu'ils ont à jouer, puisque ce rôle affectera la relation qu'ils entretiennent avec les parties prenantes de la communauté.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question du rôle que jouent les acteurs, plus particulièrement dans le contexte d'une prestation de service. La théorie du rôle tire son origine d'une métaphore dramaturgique (Goffman, 1959; Grove et Fisk, 1983) et son étude se définit comme étant « the study of the conduct associated with certain socially defined position rather than the particular individuals who occupy these positions » (Solomon et *al.*, 1985, p. 102). Ainsi, on tente davantage de s'intéresser à la conduite des acteurs plutôt qu'aux acteurs eux-mêmes. La théorie du rôle traite d'un des aspects les plus importants des comportements sociaux, soit le fait que les êtres humains agissent de façons différentes et prévisibles en fonction de leur identité sociale et de leurs situations respectives (Biddle, 1986). Il est important de préciser que dans le cadre de ce mémoire, nous étudierons aussi les acteurs eux-mêmes et leur perspective sur le rôle qu'ils ont à jouer.

Dans un contexte de service, les deux acteurs impliqués dans une relation dyadique se verront attribuer des rôles qui leurs sont propres, et même les interactions en apparence simples requerront que les deux parties maîtrisent les comportements et pratiques nécessaires (Solomon, 1985). Ainsi, dans le cas d'une communauté comme celle d'une école alternative, le parent se construira une

conception du rôle qu'il se doit de jouer dans l'éducation de son enfant en entrant en relation avec le personnel de l'école et en observant les autres parents. Quant au rôle de l'école, chaque membre du personnel de l'établissement se doit d'agir en fonction du rôle qui lui est assigné au sein du groupe. Tous ces rôles sont appris, ou encore construits socialement grâce aux interactions de chaque acteur avec les autres membres de la communauté (Latour, 1979; Knorr, 1981). Selon les chercheurs qui se sont attardés sur le sujet (Biddle, 1979, 1986; Forsyth, 1990; Wheelan, 1994), le rôle se construit de trois façons différentes. Premièrement, les parents se construisent leur rôle face aux attentes que les membres ont envers les autres membres du groupe. Lorsqu'un acteur entre en contact avec un groupe, les membres possèdent préalablement des attentes face au rôle qu'ils se doivent de remplir. Deuxièmement, le rôle joué par les acteurs sera fortement influencé par leurs propres attentes. Ainsi, un parent qui s'attend à s'impliquer fortement dans l'éducation de son enfant guidera fortement le rôle qu'il occupera. Finalement, la conception du rôle que se font les acteurs évoluera en fonction des actions posées par les autres membres du groupe. De cette façon, un parent qui voit les autres parents s'impliquer dans des comités sera porté à s'y impliquer lui-aussi, voyant qu'il s'agit d'une pratique associée au rôle de parent dans cette communauté.

Il est aussi important de préciser qu'un acteur pourra s'acquitter de son rôle de plusieurs manières, et non seulement de façon binaire en le remplissant ou non (Grayson, 2007). Chaque individu peut accomplir toutes, certaines ou aucune des tâches associées à son rôle. De plus, la manière dont les tâches sont accomplies diffèrera d'un acteur à l'autre. Les performances des acteurs ne seront donc pas jugées en fonction du fait qu'ils remplissent ou non leur rôle, mais bien en fonction des attentes faces à ces rôles (Grayson, 2007). Les attentes face aux performances des acteurs ne seront donc pas les mêmes d'un individu à l'autre. On ne s'attendra donc probablement pas qu'une mère monoparentale de trois enfants soit aussi impliquée dans l'éducation de chacun de ses enfants que pourraient l'être les parents d'un enfant unique, quoique cette situation reste parfaitement plausible. Les comportements de la mère en question pourraient aussi changer d'un enfant à l'autre, de sorte que l'appréciation de sa performance ne sera pas la même pour chacune des situations. De plus, un acteur pourra occuper plus d'un rôle (Solomon, 1985). Un père de famille pourra ainsi camper son rôle de parent d'un côté, puis comme membre d'un comité, et ensuite comme parent accompagnateur pour une activité parascolaire, chacun de ces rôles générant des attentes différentes. On comprend alors que les attentes face à un acteur évoluent de façon

dynamique et constante (Montgomery, 2000). C'est en fonction de leurs attentes et de leurs expériences passées que les consommateurs se créeront mentalement un « script » (Goffman, 1959) qui décrira l'échange qu'ils auront avec les parties prenantes de la communauté. Ce script servira de barème d'évaluation pour le consommateur en plus de guider la façon qu'il aura d'accomplir son propre rôle. Quant aux parties prenantes de la communauté, ils possèdent eux aussi un script, qui les aidera à uniformiser le service rendu.

La théorie des rôles, telle que traitée en marketing, nous permet de mieux saisir la façon qu'auront les membres d'une communauté de se construire le rôle qu'ils ont à jouer. À partir de ces rôles, les parents se construiront des attentes face à toutes les parties prenantes impliquées dans la communauté.

### 2.1.3 L'engagement auprès de communautés

Selon Brodie et *al.* (2011), ce que les communautés cherchent fondamentalement à accomplir est de parvenir à engager ses membres. Les bases de l'engagement des consommateurs proviennent de ce que certains auteurs appellent le vaste domaine du marketing relationnel (Vivek et *al.*, 2012). Selon eux, l'engagement des consommateurs représente un élément central du domaine du marketing. La littérature sur le sujet reste assez récente, mais plusieurs chercheurs s'y sont intéressés. Ainsi, l'engagement pourrait être défini comme étant le niveau d'implication physique, cognitive et émotionnelle d'un consommateur au sein de sa relation avec une organisation (Patterson et *al.*, 2006; Hollebeek, 2011). Dans le même ordre d'idée, Mollen et Wilson (2010) définissent quant à eux l'engagement auprès d'une marque comme étant la dévotion cognitive et affective à une relation active avec la marque. Aussi, les nouveaux consommateurs seront portés à s'engager de façon calculée, tandis que les membres possédant plus d'ancienneté le feront sur une base plus émotionnelle, voire passionnelle (Bowden et *al.*, 2009). L'engagement peut aussi se définir comme un processus interactif qui peut émerger à différente intensité à travers le temps en fonction du degré d'engagement des membres (Brodie et *al.*, 2011). Porter et *al.* (2011) soulignent d'ailleurs que l'attachement d'une communauté à une marque serait plus fort lorsque que la marque elle-même est l'hôte de la communauté que lorsque cette dernière se forme de manière indépendante.

Les membres d'une communauté de marque pourront s'engager auprès de la communauté de à travers plusieurs processus (Brodie et *al.*, 2011). Premièrement, ils peuvent le faire grâce aux apprentissages, qui se caractérisent par l'acquisition de connaissances qui les aideront dans leur prise de décisions. Deuxièmement, les membres de la communauté en viendront à partager des informations jugées pertinentes, des connaissances et leurs expériences vécues de façon à co-crée le savoir collectif au sein de la communauté. La troisième façon qu'auront les membres de démontrer leur engagement auprès de la communauté sera lorsqu'ils préconiseront certaines utilisations de la marque. De cette façon, grâce à l'information partagée dans la communauté, les membres pourront conseiller les autres en vertu de leurs propres expériences acquises grâce à la marque. Quatrièmement, les membres socialiseront entre eux, ce qui leur permettra d'acquérir et/ou de développer des attitudes face à la communauté, en plus de leur permettre de mieux comprendre les normes et le jargon ainsi que d'apprendre à connaître les autres membres. Finalement, les membres co-développeront, en collaboration avec l'entreprise, de nouveaux produits, services et marques, en plus de construire le sens donné à la marque.

Les membres de la communauté s'investiront donc en fonction du retour perçu qu'ils retireront de cette relation (Higgins et Scholer, 2009). D'autres se sont intéressés aux comportements associés à l'engagement des consommateurs (Van Doorn et *al.*, 2010), concluant que le fait d'amener les membres d'une communauté à s'engager aura des effets bénéfiques autant sur le consommateur que sur la marque. Une étude nous fait d'ailleurs remarquer qu'une fois qu'un consommateur s'engage auprès de la communauté, il aura tendance à le faire davantage par la suite, ne serait-ce qu'en posant un geste simple comme remplir un sondage sur la satisfaction des clients (Borle et *al.*, 2007). De plus, l'engagement des membres d'une communauté de marque auront plusieurs effets distincts (Brodie et *al.*, 2011). Premièrement, il augmentera la satisfaction et la loyauté des membres auprès de la marque (Bowden, 2009; Chan et Li, 2010), qu'ils démontreront en parlant positivement de la marque et en la recommandant à des non-membres. Ensuite, les membres s'uniront afin d'avoir un impact sur la communauté et sur la marque (Schau et *al.*, 2009). Ils le feront positivement envers leur communauté et la marque qu'ils affectionnent, mais s'uniront aussi pour affecter négativement les marques concurrentes et leurs communautés respectives.

Finalement, les membres viendront à créer des liens émotionnels forts avec la communauté et les autres membres.

Toutefois, alors que le fait d'engager les membres d'une communauté dans la co-crédation de valeur pour la marque présentent plusieurs opportunités pour l'entreprise (Chan et *al.*, 2010; Nambisan et Watt, 2011), une question reste : Comment certaines communautés parviennent-elle à attirer et engager leurs membres ? (Schau et *al.*, 2009; Claffey et *al.*, 2017). Nous croyons que le concept présenté dans la prochaine section, celui de l'objet épistémologique, nous permettra de pallier à ce manque flagrant dans la littérature.

## 2.2 L'objet épistémologique

L'objet épistémologique reste encore à ce jour un concept très peu étudié. Cependant, certains chercheurs s'y sont attardés, notamment en biologie (Rheinberger, 1992, 1997) et en sociologie (Latour, 1979, 2005; Knorr, 1999). De plus, Zwick et Dholakia (2006) ont tenté d'analyser l'objet épistémologique sous l'angle de la consommation et ses effets sur son utilisateur. Comme nous l'expliquerons dans la présente section, ces effets nous permettrons de mieux saisir comment les communautés viennent à engager leurs membres. Il nous faut toutefois comprendre en premier lieu ce qu'est un objet épistémologique et d'où le concept tire son origine.

### 2.2.1 Définition et origine du concept

Le concept d'objet épistémologique est né des sciences pures, alors que Rheinberger (1997) étudiait l'évolution des microorganismes, et s'apparente grandement à ce que Latour (1993) et Serres (Latour et Serres, 1995) appelaient des quasi-objets, ou des objets hybrides. Analysant la nature instable de ses sujets d'étude, Rheinberger en vint à la conclusion qu'il ne s'agissait pas là d'objets conventionnels. Il a d'abord observé que ce qu'il appelait l'« objet scientifique » était ouvert dans sa nature, générant des questions pour l'utilisateur et était fondamentalement complexe. Selon lui, un objet épistémologique pourrait davantage se caractériser comme un processus plutôt



qu'un objet définitif. Ainsi, il conclue, l'objet épistémologique possède deux caractéristiques interdépendantes.

Premièrement, l'objet se définit comme étant ontologiquement instable, c'est-à-dire que la définition même de l'objet est en constante évolution (Rheinberger, 1992, 1997). Pour être certain de bien comprendre ce que l'auteur désigne comme « ontologiquement instable », une définition de l'ontologie s'impose d'abord. Concept philosophique à la base, il cherche à décrire les choses et leurs relations, contrairement à l'épistémologie qui tente de comprendre comment l'on apprend à connaître les choses (Isham, 1995). Lorsque l'on essaie de cerner l'ontologie d'un objet, nous cherchons à répondre à des questionnements comme « Qu'est-ce que c'est ? », « Comment ça évolue ? » ou bien encore « Comment il interagit avec les autres objets ? » (Aristote, 1983). Dans le cadre de ce mémoire, nous voulons comprendre, grâce aux épistémologies de l'éducation et du marketing, comment les communautés engagent leurs membres, et donc, l'ontologie desdites communautés. Cependant, un objet épistémologique - et nous croyons, à la lumière de la littérature existante, qu'une communauté de marque en est un - possède une ontologie instable, c'est-à-dire qu'on ne peut jamais parfaitement la définir. Knorr (1999) affirme que la « presence of different ontologies imposes a more encompassing question on the analyst. This is the question of arrangement and relationship of different local ontologies » (Knorr, 1999, p. 254). Ainsi, un objet épistémologique serait composé, selon elle, de plusieurs ontologies locales, c'est-à-dire d'objets possédant des ontologies propres à chacun d'eux, et que les interactions entre ces ontologies génèrent des questions pour celui qui observe l'objet épistémologique. Puisque ce dernier est composé d'ontologies variées, il est constamment en construction, ou en mutation. Cette « matérialité évasive » ou le manque de stabilité ontologique transforme l'objet en un projet cognitif continu et évolutif pour l'observateur. Alors que les caractéristiques de l'objet sont bien définies à un moment donné, sa nature changeante rend difficile la détermination de sa forme future.

Deuxièmement, l'objet en question se dévoile au fur et à mesure que son utilisateur l'examine, l'évalue et l'utilise, ce qui aura pour effet de complexifier l'objet plutôt que de le simplifier. Knorr (1997) compare ce qu'elle appelle à l'époque les « objets de savoir » à des tiroirs ouverts remplis de dossiers qui s'étirent à l'infini. Puisqu'un objet épistémologique est ontologiquement instable,

c'est-à-dire qu'il est constamment en évolution, il n'est jamais vraiment défini et ne cesse de modifier ses caractéristiques existantes ou d'en acquérir de nouvelles. De ce fait, il est d'autant plus complexe parce que toutes ces différentes ontologies, socialement construites de façon individuelle, viennent à interagir entre-elles. Dans un de ses ouvrages (Knorr, 1999), l'auteur nous explique comment son objet d'étude, l'accélérateur de particules du CERN, se complexifie avec le temps. Ainsi, elle observe que lorsque les chercheurs tentent de cerner et comprendre les zones d'incertitudes entourant l'accélérateur de particules et les mesures qu'il procure, alors qu'ils devraient mieux comprendre l'objet, ils se trouvent face à de nouvelles zones d'incertitudes. Aussi, souvent, lorsqu'ils croyaient être parvenus à comprendre une particule dans son ensemble, cette particule se déployait de nouveau, générant par le fait même de nouvelles zones d'incertitudes. Pour démontrer une autre facette de la complexification de l'objet épistémologique, elle utilise la métaphore du « lab in the lab in the lab » (Knorr, 1999, p. 244). Ici, nous explique-t-elle, un utilisateur néophyte entre en premier lieu en contact avec le laboratoire, pour ensuite se buter aux différentes expérimentations, qui sont comme de petits laboratoires en eux-mêmes, dans le cadre desquels le chercheur utilise des outils qui eux aussi sont complexes. À chaque niveau, l'utilisateur de l'objet épistémologique se retrouve face à de nouveaux éléments qui complexifient l'objet.

Knorr a ensuite poussé le concept plus loin en analysant la « socialité » des objets épistémologiques (Knorr, 1997). Ces objets étant ontologiquement instables et se complexifiant constamment, ses utilisateurs n'ont jamais toute l'information requise sur l'objet en question. Le manque d'information sur l'objet, ou « lack of completeness of being » (Knorr, 1997, p.170) est ce qui attirera l'utilisateur et maintiendra son intérêt envers l'objet épistémologique. Ce manque poussera les utilisateurs à constamment vouloir combler le manque et à entrer en relation « quasi-humaine » avec l'objet, qu'elle qualifiera de « relation post-sociale » (Knorr, 1997, 2010). Ce manque d'information provient de ce que Knorr appelle le *liminal knowledge* et le *negative knowledge*, le premier générant le deuxième. Le *liminal knowledge* provient de l'instabilité ontologique de l'objet. Puisque l'on n'est jamais certain de la forme que prendra l'objet, on ne peut que connaître les zones d'incertitudes, et non l'objet lui-même. Ce phénomène crée ensuite le *negative knowledge*, qui lui est le fait de savoir que l'on ne sait pas. Puisque l'utilisateur ne connaît que les zones d'incertitudes de l'objet épistémologique et qu'il en est conscient, il tentera donc de combler ce manque en entrant en relation « quasi-humaine » avec l'objet. D'ailleurs, un point

important émanant des études sur l'objet épistémologique (Knorr, 1997, 1999, 2010; Zwick et Dholakia, 2006) est le fait que ses utilisateurs le décrivent comme étant « vivant ». Même s'il s'agit d'un objet non-humain, ceux qui l'utilisent auront l'impression de faire face à une entité sociale et morale, sur lequel on peut compter ou non, qui agit *bien* ou *mal*, qui réagit face aux interactions avec l'utilisateur, etc. Ces relations évoluent de la même façon qu'une relation interpersonnelle entre deux personnes, sauf qu'elle se retrouve amplifiée par le « lack of completeness of being », de telle sorte que l'utilisateur développe une relation symbiotique avec l'objet. Ce dernier finit par habiter les pensées de ses utilisateurs, de telle sorte que la frontière entre la vie avec l'objet et la vie sans l'objet tend à s'effacer (Knorr, 1999).

### 2.2.2 L'objet épistémologique de consommation

Le concept d'objet épistémologique a été par la suite exporté au domaine du marketing lorsque Zwick et Dholakia (2006a,b) ont analysé ses effets dans un contexte de consommation. Ainsi, les relations objets-consommateurs dites post-sociales ajoutent une dimension additionnelle aux relations dont les buts sont purement utilitaires, comme la relation que l'on pourrait avoir avec des objets de la vie courante, par exemple une cuillère ou une chaise. Comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, les contextes sociaux ont grandement évolué et ont par le fait même influencé fortement les interactions entre les individus. Ainsi, les chercheurs dans le domaine de la consommation avancent que les communautés de consommation, les sous-cultures et les « tribus » représentent une réponse à l'érosion des formes traditionnelles de socialité (Cova, 1997; Firat & Dholakia, 1997). Dans un contexte où les individus sont de plus en plus en contact avec des objets épistémologique (Zwick et Dholakia, 2006b), les consommateurs vivent donc un type de socialité avec l'objet de consommation qui rivalise de plus en plus avec les relations humaines.

Afin de camper le concept de l'objet épistémologique dans un contexte de consommation, les chercheurs se sont principalement pencher sur les marchés boursiers (Zwick et Dholakia, 2006a,b; Knorr, 2010). Selon les auteurs, il s'agit d'un exemple parfait d'objet épistémologique puisque l'information en est le moteur. Zwick et Dholakia se sont en premier lieu penché sur l'esthétisation des marchés boursiers en plateforme facile à utiliser pour les individus. Ainsi, les plateformes en ligne de gestion d'actifs financiers permettent aux consommateurs de « rentrer » dans l'objet

épistémologique, y découvrant toujours de nouvelles caractéristiques et faisant constamment face à des changements. Selon Knorr, nous pouvons considérer les marchés boursiers comme un objet épistémologique puisqu'ils transforment, ou détruisent carrément, l'information existante pour laisser place à de nouvelles informations, et ce continuellement. Les valeurs des actions sont en constant changement, de nouvelles entreprises s'ajoutent, d'autres se retirent, etc. De plus, en « consommant » les marchés boursiers, c'est-à-dire en achetant ou vendant des titres, les utilisateurs viennent à avoir une influence sur les marchés, ce qui augmente l'instabilité ontologique de l'objet (Knorr, 2010). En agissant en *prosumer*, les consommateurs transforment l'information existante de l'objet et modifie son ontologie. Un *prosumer* se définit comme étant un consommateur qui co-crée une partie du produit qu'il consomme (Toffler, 1980), comme le font les membres d'une communauté de consommation en appliquant les pratiques implantées dans la communauté. Knorr (2010) souligne d'ailleurs que le concept de l'objet épistémologique s'applique à tous les réseaux riches en informations, ce que sont les communautés de marque, comme nous l'avons déterminé grâce à la littérature sur le sujet.

Toutefois, Knorr en est resté là dans son analyse des réseaux d'informations comme objets épistémologiques. De plus, comme nous l'avons démontré, la littérature existante sur les communautés s'est principalement concentrée sur les liens qui se forment entre les membres de la communauté et la façon qu'ils ont d'interagir, mais pas sur le processus fondamental qui les amènent à s'engager auprès de la communauté. Zwick et Dholakia avaient quant à eux comme objectif de comprendre comment les communautés se forment autour des objets épistémologiques, mais jamais les communautés n'ont été étudiées comme étant des objets épistémologiques. Ainsi, nous croyons que non seulement les communautés se forment autour d'un objet épistémologique, mais que les communautés en elles-mêmes représentent un objet épistémologique.

### 2.2.3 Communautés et objet épistémologique

Mais alors, pourquoi affirmer qu'une communauté est un objet épistémologique ? Pour répondre à cette question, il nous faudra plonger dans la littérature en sociologie, et plus spécifiquement sur celle traitant des réseaux. Parmi les nombreux auteurs à s'être intéressés au sujet, Latour (1979, 2005) et Knorr (1997, 1999, 2010) figurent parmi les auteurs les plus cités. Alors que le premier

s'est concentré sur les acteurs, humain et non-humain, qui jouent un rôle au sein des réseaux, la seconde s'est quant à elle longuement intéressée à la construction sociale du rôle qu'ont à jouer les acteurs au sein des réseaux. Nous parlerons donc en premier lieu des acteurs, qui nous serviront à démontrer l'instabilité ontologique du réseau, pour ensuite se pencher sur la construction du rôle, qui nous permettra d'expliquer comment les réseaux se complexifient avec le temps.

### 2.2.3.1 Les médiateurs

Latour (2005) identifie deux types d'acteurs au sein d'un réseau. D'un côté, on retrouve les intermédiaires, et de l'autre, les médiateurs. Ces deux rôles ne sont pas mutuellement exclusifs, c'est-à-dire qu'un instant un acteur pourrait être un intermédiaire, et quelques minutes plus tard, il pourrait se trouver à agir comme médiateur. Selon Latour, un intermédiaire est un acteur qui ne fait que transporter l'information d'un point A à un point B sans la transformer, c'est-à-dire que l'input et l'output d'information sont pareils. Ainsi, dans le contexte de l'école, un enfant qui donne à tous les jours une note du professeur à ses parents sans l'altérer agirait comme intermédiaire. Il compte comme un acteur unique puisqu'il agit toujours de la même façon au sein du réseau. Le médiateur, quant à lui, ne peut être considéré comme un acteur unique puisqu'à chaque interaction il modifie l'input d'information, ce qui fait que chaque output est différent, comme si l'on faisait face à un nouvel acteur à chaque fois. Les médiateurs transforment, traduisent, déforment et modifient le sens du message qu'ils véhiculent. Par exemple, lorsqu'un enfant ment à ses parents sur ses résultats scolaires, il modifie l'information qu'il devrait véhiculer : l'output n'est pas le même que l'input. Comme nous l'avons déjà mentionné, un objet épistémologique est composé de plusieurs ontologies qui se côtoient et qui interagissent. Au sein d'un réseau, chaque médiateur possède une ontologie qui lui est propre et de par sa nature changeante augmentera l'instabilité ontologique du réseau.

Toujours selon Latour, un réseau est une chaîne d'actions n'importe qui, ou même n'importe quoi, peut agir comme médiateur, pour autant qu'il « *make a difference in the course of some other agent's action* » (Latour, 2005, p. 71). Depuis longtemps, les sociologues tentent de déterminer si les acteurs font partie d'un réseau, ou bien si le réseau est composé d'acteurs qui interagissent entre eux. Pour simplifier, la question est de savoir si c'est le réseau qui affecte les individus, ou vice-

versa. À cette question, Latour répond que les deux phénomènes se produisent simultanément. D'un côté, les acteurs représentent ce qui permet au réseau d'exister, alors que le réseau, une fois formé, influencera les agissements des acteurs. Ainsi, un médiateur n'est pas nécessairement un acteur humain. Il pourrait donc être un acteur non-humain s'il modifie l'information qui lui est fournie et qu'il affecte les actions des autres acteurs. Comme nous l'avons vu, dans une communauté, les membres ont une influence les uns sur les autres, mais les rituels, les traditions et les pratiques aussi ont un rôle à jouer. Ces dernières influenceront grandement la façon de se comporter des membres en plus de modifier, transformer et même détruire l'information qui se véhicule au sein de la communauté, comme par exemple lorsque les membres de la communauté améliorent le produit existant ou trouvent de nouvelles façons de l'utiliser.

Donc, chaque médiateur possède de l'information qu'il transformera. Il se peut même que deux médiateurs possèdent la même information qu'ils modifieront de manières différentes, de telle sorte qu'à partir d'un input unique, deux outputs différents et indépendants seront produits. Cela implique qu'il est impossible pour un acteur unique d'avoir une connaissance parfaite et complète de l'objet épistémologique. Il peut, au mieux, ne connaître qu'une partie de l'objet. Afin de mieux comprendre ce phénomène, Latour amène le concept d'oligopticon, qu'il oppose au panopticon (Bentham, 1843). Alors que dans un panopticon, il est possible pour un acteur d'avoir accès à l'entièreté de l'information présente dans un réseau, l'oligopticon produit exactement l'inverse : les acteurs ne voient qu'une partie de l'information disponible, mais ils la voient bien (Latour, 2005). Les communautés présentent ce problème à ses membres. Ainsi, il est impossible pour un membre de connaître toute l'information contenue dans sa communauté puisqu'elle est en constante évolution en raison des outputs imprévisibles générés par les médiateurs.

Ce phénomène aura le même effet sur les membres de la communauté que les objets épistémologiques sur ses utilisateurs. Ainsi, plus ils seront en contact avec les autres médiateurs formant la communauté, plus ils seront engagés, puisqu'il leur manquera toujours ne serait-ce qu'un peu d'information et qu'ils auront constamment le sentiment de « *lack of completeness of being* ».

### 2.2.3.2 La construction du rôle et les attentes

Maintenant que nous comprenons comment les médiateurs agissent au sein d'un réseau et leurs effets, il faut comprendre comment le réseau se complexifie. Tout d'abord, les médiateurs poseront des actions au sein du réseau et auront un impact sur l'état des choses, en transformant un A en B tout en testant C (Latour, 2005). Deuxièmement, si l'action est une chose, sa figuration en est une autre. Celui qui pose l'action possédera toujours une forme, qu'il soit humain ou non-humain. Ainsi, dans une communauté, il se peut que ce soit un membre qui corrige une publication, ou bien il se pourrait que ce soit l'algorithme derrière la plateforme qui le fasse. Il faut donc différencier l'actant de l'action, l'actant étant celui qui effectue l'action. Une action unique peut être réalisée par de multiples actants. Un actant, une fois qu'il a agi, sera considéré comme un intermédiaire ou comme un médiateur en fonction de son impact sur l'information qui lui est fournie (Latour, 2005).

Face à ces actions posées par les actants, les acteurs au sein du réseau se formeront des attentes en fonction du rôle qu'ils considèrent que l'actant doit occuper et face à leur propre rôle au sein du réseau. Ce rôle sera socialement construit (Knorr, 1981), c'est-à-dire qu'il sera lentement formé au fur et à mesure que les acteurs acquièrent de l'information au fil des interactions avec les autres acteurs. Lorsque l'on fait face à un intermédiaire, l'interaction est simple puisque l'information ne fait que véhiculer d'un point A à un point B. Cependant, avec les médiateurs, l'output peut largement différer des attentes, ce qui augmente la complexité du réseau. Comme l'explique Latour (1979), plus un énoncé, ou une action, diffère de ce que l'on en attend, plus il contient d'information, donc plus il est complexe. Ainsi, comme il est impossible de connaître l'output généré par les médiateurs, il différera presque assurément des attentes à son égard, augmentant par le fait même la complexité de l'objet. Cependant, comme le rôle et les attentes des acteurs sont en perpétuelle mutation et que les médiateurs modifient eux-mêmes l'information, il est impossible que les attentes soient parfaitement comblées. Chaque fois qu'un acteur interagira avec la communauté, il fera face à de nouvelles zones d'incertitudes. Puisqu'en constante transformation, les communautés se complexifient sans cesse.

Comme nous venons de le démontrer grâce à la littérature existante, il est raisonnable de conclure qu'une communauté est un objet épistémologique. Cependant, cette affirmation reste

basée simplement sur la théorie puisqu'aucune recherche n'a tenté d'explorer ce phénomène, et c'est exactement ce que nous allons faire grâce à ce mémoire. Ainsi, nous croyons qu'en étudiant les différents médiateurs qui composent une communauté de parents, nous parviendrons à identifier les acteurs et pratiques qui composent la communauté et mieux comprendre l'effet de la communauté sur l'engagement de ses membres. C'est donc pourquoi nous allons maintenant étudier la littérature traitant des communautés de parents dans les écoles.

### 2.3 Les partenariats école-familles-communauté

Quelques d'études se sont jusqu'à présent concentrées sur les partenariats école-familles-communauté (Epstein, 1995, 2010 ; Epstein et Sheldon, 2006), mais celles l'ayant fait ont été largement citées dans la littérature (par exemple, Deslandes et Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005; Kohl et al., 2010; Goodall et Montgomery, 2013). Epstein (1986, 1995, 2010) identifie ces partenariats comme étant un des éléments centraux du développement d'un environnement scolaire favorisant la réussite des enfants. Jusqu'à tout récemment, la plupart des études ne se concentraient que sur la relation parent-école, cette dernière étant définie comme la somme de deux composantes distinctes : la rétroaction de l'école et l'implication des parents (Bauch et Goldring, 1995 ; Green et al., 2007; Powell et al., 2010). Malgré le fait que cette recherche tente de mieux comprendre les communautés, il reste essentiel d'inclure toutes les composantes du partenariat école-familles-communauté pour avoir une vision plus globale du sujet. C'est donc pourquoi nous allons donc en premier lieu analyser les études portant sur la rétroaction de l'école et de l'enfant. Puisque que ce mémoire cherchera à comprendre les communautés du point de vue des parents, toutes les composantes de l'école seront réunies ensemble, bien que nous soyons conscients qu'il ne s'agit pas d'une entité opaque et indivisible. Ainsi, nous y inclurons la littérature portant sur l'enfant et son impact au sein du partenariat puisque l'enfant représente un moyen qu'ont les parents d'entrer en contact avec l'école. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'implication des parents. Finalement, nous regarderons les études qui se sont penchées sur les communautés dans les écoles.



### 2.3.1 La rétroaction de l'école et de l'enfant

La première partie prenante des partenariats école-familles-communauté est la rétroaction de l'école et de l'enfant. Lorsqu'ils évoquent la rétroaction (*school invitations*, en anglais, dans le texte), les chercheurs parlent des opportunités offertes ainsi qu'aux invitations et demandes que l'école et/ou l'enfant présentent aux parents. De cette façon, une bonne rétroaction augmentera la perception que l'engagement des parents est désiré par l'école et l'enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Une rétroaction active accrue est de plus fortement associée à une augmentation de l'implication des parents (Griffith, 1998).

#### 2.3.1.1 La rétroaction de l'école

Les recherches effectuées sur l'impact de l'école sur l'implication des parents convergent toutes vers la même conclusion. On remarque ainsi un effet notable qu'aura la mise en place de structures par l'école sur le temps et les efforts que les parents investissent dans l'éducation de leurs enfants (Epstein, 1986). Une étude affirme que les parents se sentent généralement mal préparés pour aider leurs enfants, autant au niveau de leurs connaissances que du temps et de l'énergie qu'ils ont à leur disposition. L'école se doit donc de mettre en place des structures facilitant le travail des parents (Hoover-Dempsey et *al.*, 1995). Par exemple, l'intégration d'une assignation de devoir interactive par l'école engagera les parents de façon plus prononcée. Une assignation de devoir interactive inclura des objectifs d'apprentissage, des instructions pour permettre à l'enfant de terminer son devoir ainsi que des indications sur comment l'enfant peut intégrer ses parents dans ses travaux scolaires (Van Voorhis, 2001). Il a aussi été démontré que les actions que posent les professeurs ont un impact majeur sur la relation qu'entretiennent les parents et l'école. D'un côté, le fait que l'enseignant invite régulièrement les parents à s'impliquer démontre aux parents que la contribution parentale dans l'éducation de l'enfant est valorisée (Kohl et *al.*, 2002; Green et *al.*, 2007). L'attitude des enseignants améliorera aussi grandement la qualité de l'implication des parents, en plus de rendre plus positive leur perception de l'établissement scolaire (Simon, 2004; Xu et Gulosino, 2006).

### 2.3.1.2 La rétroaction de l'enfant

Plusieurs études confirment que lorsque l'enfant invite le parent à s'impliquer dans son éducation, on observe une augmentation de l'implication parentale (Hoover-Dempsey, 1997; Walker et *al.*, 2005). La capacité de l'enfant à communiquer clairement des invitations auront un plus grand effet sur l'implication des parents que lorsque le parent doit observer lui-même le besoin chez son enfant, comme lorsque celui-ci vit des difficultés à l'école (Deslandes et Bertrand, 2005). En plus d'influencer les parents en l'invitant à s'impliquer, l'enfant peut aussi l'influencer au travers de ses comportements, soit selon sa manière d'agir à la maison et, à l'école, sa façon d'apprendre (Hoover-Dempsey, 1995). Il est toutefois important de noter que ce phénomène est plus important lorsque les enfants sont en bas âge que lorsqu'ils sont rendu plus loin dans leur parcours académique (Dauber et Epstein, 1993; Eccles et Harold, 1996). Les invitations faites par l'enfant peuvent être efficaces, ce qui s'explique par le fait que les parents veulent généralement que leur enfant réussisse et qu'ils seront motivés à répondre à ses besoins (Grusec, 2002). Les enfants auront un impact considérable sur les décisions prises par les parents (Wu et *al.*, 2010) en plus d'être plus souvent qu'autrement le principal moyen de communication entre les parents et l'école.

Comme nous pouvons le constater, une rétroaction proactive de l'école, combinée à des invitations actives de l'enfant amèneront les parents à s'engager auprès de l'école. Cependant, rien dans cette littérature ne nous indique comment les parents, une fois qu'ils passent à l'action, deviendront engagés auprès de la communauté de l'école. Les sections suivantes répondront partiellement à cette question, et le présent mémoire permettra de combler cet important manque dans la littérature.

### 2.3.2 L'implication des parents

La deuxième composante du partenariat école-familles-communauté, soit l'implication des familles, ou l'implication des parents, a largement été couverte dans la littérature. De cette analyse, trois grands thèmes sont prédominants, soit les effets qu'a l'implication parentale sur l'éducation de l'enfant, la construction du rôle des parents et le choix des parents quant à la forme d'implication. Les auteurs principaux pour chaque thème sont présentés dans le Tableau 2.

**Tableau 2 : Thèmes traités dans la littérature sur l'implication parentale**

Thèmes	Auteurs	Description de l'article
Effets de l'implication parentale	<p><i>Reynolds et al. (1992)</i></p> <p><i>Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997)</i></p> <p><i>Cai et al. (1997)</i></p> <p><i>Ford et al. (1998)</i></p> <p><i>Marcon (1999)</i></p> <p><i>Sénéchal et LeFevre (2002)</i></p> <p><i>Barnard (2004)</i></p> <p><i>Deslandes et Bertrand (2005)</i></p> <p><i>Sheldon et Epstein (2005)</i></p> <p><i>Domina (2005)</i></p> <p><i>Jeynes (2007)</i></p> <p><i>Sénéchal et Young (2008)</i></p> <p><i>Nokali, N. E. E., et al. (2010)</i></p> <p><i>Larivée (2011)</i></p> <p><i>Castro et al. (2015)</i></p> <p><i>Desimone (1999)</i></p>	<p>Prédiction des parcours académiques des enfants en fonction de facteurs sociodémographiques</p> <p>Modélisation de l'implication parentale</p> <p>Relation entre l'implication des parents et les résultats en mathématiques</p> <p>Effets de l'implication parentale sur la réussite en mathématique</p> <p>Effets de l'implication parentale dans les familles à faible revenu</p> <p>Relation entre l'implication parentale et les habiletés de lecture</p> <p>Relation entre l'implication parentale et la réussite au secondaire</p> <p>Effets motivateurs de l'implication parentale</p> <p>Effets des communautés de parents sur la réussite scolaire</p> <p>Évaluation de l'efficacité de l'implication à l'école primaire</p> <p>Meta-analyse des effets de l'implication</p> <p>Relation entre l'implication parentale et les habiletés de lecture</p> <p>Relation entre l'implication parentale et la réussite scolaire</p> <p>Évaluation des effets des différents types d'implication sur la réussite scolaire</p> <p>Meta-analyse sur l'implication parentale et la réussite scolaire</p> <p>Relation entre la réussite scolaire et les facteurs sociodémographiques</p>
La théorie du rôle en éducation	<p><i>Hoover-Dempsey et al. (1992)</i></p> <p><i>Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997)</i></p> <p><i>Kohl et al. (2010)</i></p> <p><i>Walker et al. (2005)</i></p> <p><i>Hoover-Dempsey et al. (2005)</i></p> <p><i>Lavenda (2011)</i></p>	<p>Premier jet du modèle de l'implication parentale</p> <p>Modélisation de l'implication parentale</p> <p>Effets de la construction du rôle sur la relation des parents avec l'école</p> <p>Motivateurs de l'implication parentale</p> <p>Révision du modèle de l'implication parentale</p> <p>Évaluation du modèle de Hoover-Dempsey et al. dans le contexte israélien</p>

Choix de la forme d'implication	<i>Epstein (1986, 1987)</i> <i>Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997)</i> <i>Hoover-Dempsey et al. (1995)</i> <i>Walker et al (2005)</i> <i>Hoover-Dempsey et al. (2005)</i> <i>Sheldon et Epstein (2006)</i> <i>Epstein (2010)</i> <i>Goodall et Montgomery (2013)</i>	Types d'implication Modélisation de l'implication parentale  Modélisation de l'implication parentale Motivateurs de l'implication parentale Révision du modèle de l'implication parentale Types d'implication et réussite en mathématique Révision des types d'implication Évolution des types d'implication
---------------------------------	--	--

### 2.3.2.1 Effets de l'implication sur l'enfant

Alors, premièrement, pourquoi s'intéresser à l'implication parentale ? Selon plusieurs études, l'implication des parents aura des effets multiples sur le développement de l'enfant. Ainsi, des parents qui s'impliquent dans l'éducation de leur enfant permettront d'augmenter ses comportements positifs envers l'école et d'améliorer les résultats académiques en mathématique et en lecture, d'observer une diminution des comportements problématiques, en plus de diminuer l'absentéisme (Reynolds et *al.*, 1992; Jeynes, 2007). Nous pouvons donc segmenter la littérature entre les comportements adoptés par l'enfant et les impacts sur le parcours académique.

#### *Comportements adoptés par l'enfant*

Les enfants dont les parents s'impliquent à l'école seront beaucoup moins à risque d'adopter des comportements à problème et auront plus de facilité à s'adapter à leur environnement social que ceux dont les parents ne s'impliquent pas. Ainsi, Nokali et *al.* (2010) ont étudié les comportements chez 1364 enfants en fonction de l'implication des parents, selon les témoignages des parents et des enfants. En vertu de cette étude, les auteurs concluent qu'un enfant dont le parent d'implique démontrera des compétences socio-émotionnelles et des habiletés sociales supérieures en plus d'observer une diminution des comportements à problèmes, comme des comportements délinquants. Aussi, ils ont observé que lorsque les parents s'impliquent sur une longue durée, plus les comportements positifs augmenteront avec le temps. De plus, cette étude, supportée par d'autres articles dans la littérature, confirment ces comportements positifs acquis en bas âge seront généralement conservé lorsque l'enfant vieillira (Bub, McCartney et Willet, 2007).

### *Parcours académique*

Un grand nombre d'études visaient à cerner l'impact de l'implication parentale sur les résultats scolaires. Toute la littérature semble converger vers la conclusion que l'implication des parents permettra aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en mathématique (Cai *et al.*, 1997; Ford *et al.*, 1998; Sheldon et Epstein, 2005, Goodall et Vorhaus, 2011) et en habiletés de lecture (Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal et Young, 2008), et ce à tous les niveaux du parcours académique de l'enfant (Desforges et Aabouchar, 2003).

L'implication des parents aura aussi des effets positifs sur le cheminement de l'enfant. Barnard (2004) a tenté de déterminer l'impact de l'implication parentale en bas âge sur le parcours scolaire futur de l'enfant. Grâce à une étude longitudinale dans la région de Chicago, l'auteure a étudié le parcours académique des jeunes du primaire jusqu'au secondaire en fonction de l'implication des parents. Elle conclut que, même après avoir contrôlé les facteurs de risque, comme la situation financière des parents, que l'implication parentale en bas âge est fortement liée à un plus faible taux de décrochage au secondaire.

Sheldon (2007) s'est quant à lui intéressé aux impacts qu'a l'implication parentale sur la présence en classe. En comparant des écoles ayant mis en place des programmes d'intégration des parents à la vie scolaire à d'autres qui ne l'ont pas fait, les résultats confirment que l'on observe chez les écoles appliquant ces programmes des taux d'absentéisme beaucoup moins élevés. De plus, il précise que la durée de ces programmes n'a aucun impact significatif sur la présence en classe, mais que c'est plutôt la qualité des programmes qui compte. Il identifie les efforts de l'école pour répondre aux défis des parents et d'engager la totalité des parents comme étant des facteurs cruciaux pour implanter un programme d'intégration de qualité. Il n'indique pas cependant comment l'école peut parvenir à engager la totalité des parents, et le présent mémoire visera à répondre à cette question.

Nous pouvons donc conclure que l'implication des parents est un élément capital de la relation qui unit les parents à l'école, ayant un impact considérable sur le parcours académique des enfants.

Maintenant que l'on comprend pourquoi il s'agit d'un sujet important, il faut comprendre ce qui amène les parents à s'impliquer et comment ils peuvent le faire.

### 2.3.2.2 La construction du rôle en éducation

Walker et *al.* (2005) identifient, comme premier facteur intrinsèque influençant l'implication des parents, la construction que se fait chaque parent du rôle qui se doit lui-même de jouer dans l'éducation de son enfant. Ces conclusions s'inspirent de la théorie des rôles, qui tire d'abord ses origines de la sociologie, que nous avons développée dans la première section de ce chapitre. Afin de l'adapter au contexte scolaire, plusieurs études (Hoover-Dempsey et Jones, 1997; Walker et al., 2005) divisent la construction du rôle en deux éléments : les croyances des parents face aux responsabilités qu'ils doivent remplir, et puis l'intérêt envers l'école et les responsabilités associées (*valence*, en anglais, dans le texte). Lorsque les auteurs parlent des responsabilités, ils font référence ici aux différentes tâches et actions qu'auront à accomplir les parents dans leur implication scolaire. Il peut s'agir de l'aide aux devoirs, de la participation à des activités parascolaires, etc. Ensuite, selon ces mêmes études, l'intérêt envers l'école se construit en rapport avec l'expérience qu'ils ont vécu alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves. Green et *al.* (2007) identifient aussi l'expérience vécue par le parent face au personnel de l'établissement scolaire alors que l'enfant fréquente l'école comme un facteur important de la construction du rôle, qui sera donc fortement influencé par la façon qu'aura l'école d'interagir avec les parents (Anderson et Minke, 2007).

À la lumière de ces facteurs, Hoover-Dempsey et *al.* (2004) ont développé une typologie comportant quatre différents rôles possibles que peuvent adopter les parents. Premièrement, nous retrouvons les parents désengagés, qui croient qu'ils ont un rôle plus passif à jouer dans l'éducation de leur enfant et qui ont un intérêt moins marqué envers l'école. Vient deuxièmement un rôle axé sur les parents, c'est-à-dire que les parents occupant ce rôle auront tendance à être actif dans l'éducation de leur enfant mais n'auront pas nécessairement d'intérêt à collaborer avec l'école. Le troisième rôle identifié dans cette étude est celui axé sur l'école, où les parents auront confiance en l'école mais considéreront qu'ils ont un rôle plus passif à jouer dans l'éducation de leur enfant. Le quatrième et dernier rôle se concentre sur le partenariat entre l'école et les parents, puisque ces

derniers croient qu'ils doivent être actifs face à l'éducation de leur enfant en plus d'avoir un fort intérêt envers l'école. Il est intéressant de noter que la grande majorité des parents ayant participé à cette étude occupaient le quatrième rôle, celui prônant un partenariat parent-école, alors qu'aucun participant n'était désengagé. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que comme pour l'engagement envers l'école, les parents désengagés ne seront pas portés à participer aux études sur une base volontaire. Il sera donc important de considérer ce facteur dans le cadre de ce mémoire.

### 2.3.2.3 Choix de la forme d'implication

Goodall et Montgomery (2013) ont élaboré un modèle décrivant les différentes formes que peut prendre l'implication parentale auprès de l'école. Les auteures décrivent un continuum sur lequel les parents se déplacent tout au long du parcours de l'enfant. À la gauche de ce continuum se trouve l'implication du parent auprès de l'école. Il s'agit ici d'une implication ponctuelle, où le parent se retrouve à supporter l'établissement, sans nécessairement s'impliquer dans le cursus scolaire. L'implication est donc faite en fonction de la demande de l'école, sans action proactive de la part des parents. Par la suite, au centre, les parents peuvent s'impliquer dans l'enseignement. Lorsqu'ils s'impliquent de la sorte, ils collaboreront avec l'école et aideront le personnel de l'école pour certains aspects de l'enseignement, comme la lecture par exemple. Cette aide reste toutefois confinée à la salle de classe et est issue d'une initiative planifiée conjointement par les parents et le personnel. Finalement, à la droite du continuum se trouve l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants. Ici, par exemple, les parents prendront eux-mêmes l'initiative de développer les habiletés de lecture de leur enfant à la maison. De plus, les parents sont proactifs et prennent en charge des projets pour le mieux-être de l'école. Bien que cette dernière forme d'implication soit beaucoup plus engageante, les auteures précisent cependant qu'il n'y a pas une forme qui soit meilleure que les autres. L'implication auprès de l'école est souvent le point de départ de la relation entre les parents et l'école, et permet une meilleure intégration des parents à leur nouvel environnement. Cependant, à plus long terme, les parents voudront tendre vers l'engagement dans les apprentissages de leur enfant puisqu'il s'agit de la forme d'implication ayant le plus d'impact sur le parcours académique de l'enfant.

C'est toutefois Joyce L. Epstein (1986, 1987, 2010) qui fut l'une des premières à s'intéresser aux différentes formes que l'implication parentale peut prendre et est devenue depuis l'une des auteures les plus citées en la matière grâce à son modèle d'implication parentale, étoffé au fil des ans. Selon elle, les parents font face à six formes d'implication parentale, la première étant le simple fait d'être parent. Le fait d'agir comme parent aide les familles à établir un climat à la maison qui supporte l'enfant dans son parcours académique. Cette forme d'implication permettra à l'enfant d'avoir davantage de respect pour ses parents, de meilleures valeurs et une perception plus positive de l'importance de l'école. Hoover-Dempsey et Sandler (1995) notent que lorsque les parents démontrent de l'intérêt envers le parcours académique de l'enfant, celui-ci adoptera généralement le même type d'attitude face à l'école. Quant aux parents, ils se sentiront plus aptes à exercer leur rôle de parent et seront plus conscient des différents défis auxquels ils ont à faire face.

La deuxième forme est la communication entre les parents et l'école. Ainsi, une communication saine entre les parents et l'établissement scolaire, provenant des deux partis, aide l'enfant à être conscient du progrès qu'il effectue dans son parcours académique et des actions qu'il se doit de prendre pour maintenir et/ou améliorer ses résultats. Aussi, l'enfant comprendra mieux le fonctionnement de l'établissement scolaire et des codes de conduite à adopter. Pour le parent, une communication active avec l'école permettra de mieux comprendre ce qui s'y passe en plus de l'aider à intervenir lorsque l'enfant a besoin de support.

Le bénévolat représente la troisième forme d'implication du modèle d'Epstein. Grâce au bénévolat, le parent se retrouvera à aider l'école dans diverses tâches administrative ou bien à accompagner les enseignants dans les activités parascolaires pour assurer la sécurité des enfants. Les parents mettent ici à la disposition de l'école leur temps et effectueront les tâches qui leur sont assignées, sans toutefois prendre de décision ou occuper un rôle proactif dans la vie scolaire. Puisque le parent se trouve à être présent à l'école ou lors des activités parascolaires, le bénévolat aidera l'enfant à communiquer avec les adultes, que ce soit avec ses propres parents ou encore avec ceux des autres enfants. Aussi, l'enfant prendra conscience des différentes compétences qui sont mises à contribution par les parents pour le maintien d'un environnement scolaire fonctionnel. Quant à eux, les parents comprendront mieux la réalité vécue par les enseignants, augmenteront leur sentiment d'« auto-efficacité » en plus de développer des compétences reliées au bénévolat.



Une quatrième forme d'implication que les parents peuvent adopter est l'aide à l'apprentissage à la maison. Ainsi, le parent peut par exemple s'impliquer auprès de l'enfant en l'aidant à compléter ses travaux et ses devoirs à la maison. De cette façon, l'enfant développera de nouvelles habiletés qui lui permettront de compléter plus facilement ses devoirs et développera une attitude plus positive face à l'école. Les parents comprendront mieux le parcours académique de leur enfant ainsi que les subtilités de chacune des matières, en plus d'être plus conscient de la réalité vécu par leur enfant en tant qu'étudiant.

Cinquièmement, certains parents vont s'impliquer en siégeant sur le conseil d'administration de l'établissement que leur enfant fréquente, ou encore sur divers comités, de façon à avoir un impact sur les décisions qui sont prises affectant directement l'école. Les enfants dont les parents s'impliquent de cette façon auront davantage conscience de l'impact des familles sur la vie scolaire et sentiront que leurs droits en tant qu'élèves sont protégés par une autre entité que le personnel scolaire. Les parents sentiront qu'ils sont « propriétaires » de l'école et qu'ils sont entendus par le personnel. Ils seront aussi plus conscients de la réalité à laquelle fait face l'école.

### 2.3.3 Les communautés de parents

Finalement, les parents peuvent collaborer avec la communauté afin de promouvoir des comportements qui favorisent le développement de l'enfant. Cette sixième forme d'implication identifiée par Epstein a été amenée plus tard dans ses travaux (Epstein, 2010). Dans cet article, elle parle de partenariat école-familles-communauté, qui va au-delà de la simple implication des parents dans la vie scolaire. Selon elle, pour avoir un plus grand impact sur l'éducation de l'enfant, il faut que tous les parties prenantes de la communauté de l'école soient engagés les uns auprès des autres. Ce partenariat permettra de mettre à profit les ressources mises à la disposition des parties prenantes, de façon à renforcer les programmes mis en place par l'école, à implanter des pratiques efficaces d'implication parentale et maximiser les apprentissages et le développement de l'enfant.

Comme mentionné précédemment, quelques études se sont concentrées sur les partenariats entre école, parents et élèves (Epstein, 1986, 1990, 1992, 1996 ; Bauch, 1988 ; Dauber et Epstein, 1993 ;

Eccles, 1996), mais aucune ne s'est concentrée spécifiquement sur les communautés de parents. Parmi les études traitant des partenariats école-familles-communauté, nous notons certaines conclusions intéressantes. Premièrement, elles concluent que, comme dans les études sur l'implication parentale, les partenariats tendent à diminuer plus l'enfant progresse dans son parcours académique, à moins que des pratiques adaptées soient mises en place. Ensuite, les communautés comptant un grand nombre de membres remarquent une nette augmentation de l'implication parentale. De plus, presque toutes les familles désirent voir leur enfant réussir et veulent avoir accès à une communication plus transparente avec l'école. Aussi, presque toutes les administrations d'école désirent impliquer davantage les parents, mais la plupart ne savent pas comment y parvenir. Finalement, presque tous les enfants désirent voir leurs parents plus engagés auprès de la vie scolaire et les voir occuper un rôle actif dans la communauté.

Ainsi, on ne parle plus simplement de relation parent-école, mais d'un partenariat école-familles-communauté. Au lieu de simplement entrer en relation avec les familles de façon individuelle, l'école et les parents forment une communauté qui tentera de produire un environnement scolaire favorisant la réussite des enfants. L'auteure, en plus d'identifier les effets positifs de ces communautés sur la vie scolaire, présente des pratiques qu'elle juge optimales pour engager les parents dans la communauté, comme par exemple la création d'une équipe d'action et l'implantation d'un plan de trois ans, mais n'explique pas comment la communauté vient à engager les parents pour ainsi les inciter à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant.

Dans le cadre de cette revue de littérature, nous avons pu survoler la littérature traitant des trois principaux axes de ce mémoire. Premièrement, une analyse de la littérature sur les communautés de marque nous a permis d'en saisir la nature et le fonctionnement, mais identifiait la compréhension de l'engagement de ses membres comme principale lacune. Ensuite, quelques chercheurs se sont attardés à définir ce qu'est un objet épistémologique, identifiant deux caractéristiques principales, mais la littérature sur le sujet reste encore embryonnaire. Finalement, une multitude de chercheurs ont depuis longtemps étudié les différents volets de l'éducation et de l'implication des parents, mais comme nous l'avons démontré, il n'existe que très peu d'information sur les communautés de parents dans les écoles.

À la lumière des études présentées dans ce chapitre, une question reste évidente : Comment les communautés engagent-elles leurs membres ? Le présent mémoire visera donc, en considérant la communauté de marque comme étant un objet épistémologique, à combler ce manque flagrant dans la littérature.

## Chapitre 3 Méthodologie

### 3.1 Contexte d'étude et recherche qualitative

La recherche qualitative représente une méthodologie idéale dans le cadre du présent mémoire. Premièrement, en éducation, autant des études quantitatives que qualitatives ont été effectuées à différents niveaux, avec cependant une prédominance des études quantitatives. De plus, ces études se sont principalement concentrées sur l'implication des parents et son impact sur l'éducation des enfants. Les quelques études qualitatives portant sur les partenariats école-parent-communauté (Epstein, 1986, 2010) jettent de bonnes bases pour l'exploration du sujet, mais restent limitées quant à la façon que ces partenariats engageront les parents. Deuxièmement, du côté du marketing, l'engagement auprès des communautés a principalement été dépeint de façon positive (Kozinet, 2001; McAlexander et Schouten, 2002, Schau et *al.*, 2009), c'est-à-dire que les membres s'y engage parce qu'ils aiment la communauté et ont le désir d'y partager de l'information. Non pas que ce soit faux, mais un autre aspect, le manque d'information constant face à la communauté, serait aussi un moteur de l'engagement des membres (Knorr, 2010). Ce manque d'information, causé par la nature de l'objet épistémologique, reste un sujet très peu exploré dans la littérature. Zwick et Dholakia (2006) se sont quant à eux intéressés à l'objet épistémologique de consommation, se penchant sur la nature des objets autour desquels les communautés se forment. Quoique leur sujet d'étude représentait bel et bien un objet épistémologique, la littérature sur les réseaux et les communautés laisse croire que les communautés elles-mêmes sont des objets épistémologiques (Latour et Woolgar, 1979; Knorr, 1997, 1999, 2010; Latour, 2005). Ainsi, puisque très peu de recherches portent sur le sujet, une étude phénoménologique qualitative s'impose. La recherche qualitative permettra donc, au contact d'individus qui sont membres d'une communauté de parents à l'école de leur enfant, de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à leur engagement envers la communauté.

La recherche qualitative cherche généralement à comprendre les comportements et attitudes des personnes en répondant aux questions *pourquoi* et *comment* (Denzin et Lincoln, 2005). Cette méthode permet d'avoir une vue d'ensemble d'un phénomène ou d'une situation. Étant donné que les partenariats école-parent-communauté n'ont été que très peu étudiés par le passé, cette approche exploratoire nous permettra de mieux comprendre la façon qu'ils se forment et comment ils évoluent dans le temps, en plus de permettre aux parents de s'exprimer sur leur propre engagement.

## 3.2 Collecte de données

La prochaine section aura pour but d'expliquer la méthodologie qui a été utilisée dans le cadre de ce mémoire ainsi que les justifications théoriques supportant ces approches méthodologiques.

### 3.2.1 Entrevues en profondeur

L'entrevue est un outil de recherche puissant qui permet de saisir la réalité que vivent les répondants (McCracken, 1988), exactement ce que cherche à accomplir le présent mémoire. Pour y arriver, nous conduirons des entrevues en profondeur auprès des parents qui accepteront de collaborer avec nous. L'entrevue en profondeur est généralement employée à des fins exploratoires et descriptives. Il s'agit d'une approche intéressante puisque l'individu qui participe à l'étude se retrouve au centre de la recherche. Une entrevue en profondeur se définit comme étant une conversation entre le chercheur et le participant qui nécessite de l'écoute et de la participation actives. Au cours du processus d'entrevue, le chercheur doit parvenir à développer un partenariat avec son participant. Celui-ci devrait aussi normalement ressentir qu'il est au même niveau hiérarchique que le chercheur (Hesse-Biber et Leavy, 2011). De plus, malgré le fait qu'un guide d'entrevue ait été préparé, l'entrevue n'est pas tenue de le respecter à la lettre. Ainsi, afin de permettre au participant d'aller plus en profondeur, le chercheur a pour mission d'orienter la discussion sans toutefois en prendre le contrôle (Kvale, 1996).

Afin de maximiser le temps alloué aux entrevues en profondeur, il est de mise de le diviser en différentes étapes (Mariampolski, 2001), la première étant de créer un premier contact avec le

répondant. Il s'agit de tenter, en quelques minutes, d'instaurer un climat de confiance en expliquant le projet de façon claire en plus d'inviter le participant à intervenir en cas de questionnements. Il faut ensuite donner le ton à l'entrevue en établissant une relation avec le participant, de façon à ce que le chercheur gagne sa confiance. Ce dernier, quant à lui, se doit de respecter et d'écouter attentivement le participant. La troisième étape consiste à poser des questions générales, qui permettent au participant d'élaborer une réponse, pour ensuite, à la quatrième étape, revenir sur certains éléments de réponse grâce à des questions de suivi, de façon à approfondir et clarifier certains points. Finalement, le chercheur conclue l'entrevue en vérifiant que tous les points présents dans son guide d'entrevue aient été couverts et en les reconfirmant au besoin auprès du participant. Le chercheur se doit aussi, à la fin de l'entrevue, de réitérer l'importance de la contribution du participant à la réussite du projet (Mariampolski, 2001).

Afin d'observer l'évolution dans le temps de la réalité vécue par les parents au sein du partenariat école-parent-communauté, deux entrevues par participant ont été conduites. Une entrevue préliminaire, conduite au courant de l'année scolaire, nous a servi à apprendre à connaître les parents et leurs familles ainsi que leur expérience face à la communauté de l'école. Les questions ont principalement été axées sur les expériences vécues depuis leur arrivée à l'école, ainsi que sur le rôle qu'ils croient occuper au sein de la communauté. Une entrevue de suivi a ensuite eu lieu à la fin de l'année scolaire dans le but de voir les changements qui sont survenus au courant de l'année. Durant cette entrevue, nous sommes revenus sur les journaux de bord, qui seront décrits dans la section suivante, que les parents auront rempli au cours des mois précédents, en plus d'approfondir sur leur engagement concret au sein de la communauté.

### **3.2.2 Journal de bord**

Durant les mois qui ont séparé les deux entrevues, les parents se devaient de tenir un journal de bord hebdomadaire, qui a pris la forme de courriels envoyé à l'auteur de ce mémoire. Travers (2011) affirme qu'un des principaux avantages de tenir un journal de bord dans le cadre d'une recherche est qu'il permet l'étude des événements et expériences rapportées par les participants dans leur contexte naturel et spontané. Le fait de récolter les propos des participants peu de temps après qu'ils aient vécus les événements apporte une dimension absente lors des autres méthodes de

collecte de donnée qualitative, comme les entrevues (Reis, 1994). Ainsi, alors que les entrevues sont généralement réalisées un certain temps après les événements desquels elles traitent, les journaux de bord évitent que les participants reconstruisent et modifient leurs souvenirs sur les événements puisqu'ils les notent au fur et à mesure qu'ils surviennent (Travers, 2011). De plus, le fait d'écrire les événements permet aux participants de juger de l'importance symbolique et métaphorique des mots qu'ils utilisent pour rapporter les faits, de telle sorte qu'ils se doivent de donner une structure à l'histoire qu'ils racontent (Travers, 2011). L'exercice amène aussi les participants réfléchir sur le processus et sur l'expérience qu'ils viennent de vivre.

Afin de respecter les exigences qu'imposent la vie de parent, il n'a été demandé au participant de n'envoyer qu'un journal de bord par semaine en répondant à quelques questions brèves. Le fait de tenir un journal de bord relatant des événements quotidiens serait très demandant pour les parents. Les données collectées grâce au journal de bord serviront d'abord à voir l'évolution des parents au sein de la communauté et ensuite à orienter les questions qui seront posées lors de l'entrevue de suivi.

### 3.3 Terrain et échantillonnage

#### 3.3.1 Terrain

Afin de pouvoir comprendre le processus d'engagement des membres dans une communauté de marque, nous concentrerons notre échantillonnage auprès d'écoles à vocation particulière. Une école à vocation particulière est un établissement qui offre des programmes particuliers comme « la pédagogie alternative, l'éducation internationale, la douance, l'enrichissement des sciences, musique et vocation artistique » (Commission scolaire de Montréal, 2016). De plus, ces écoles représentent un terrain idéal pour étudier l'engagement dans les communautés pour plusieurs raisons. Premièrement, la mission même des écoles alternatives au Québec est de parvenir à créer une communauté où entrent en relation le personnel des établissements scolaires, les parents et les enfants (RÉPAQ, 2017). La littérature a largement couvert le sujet aux États-Unis, où plusieurs chercheurs ont axé leurs recherches sur les *magnet schools* (Archbald, 2004), l'équivalent américain des écoles à vocation particulière. Une étude nous rapporte que les parents dont les

enfants fréquentent des *magnet schools* seront généralement fortement impliqués dans l'éducation de leurs enfants (Hausman et Goldring, 2000). Dans le cadre de la présente recherche, il s'agira d'une école à vocation particulière à pédagogie alternative puisque ces écoles misent fortement sur l'engagement des parents et mettent en place des structures qui permettent aux communautés de se développer.

Deuxièmement, les communautés présentes dans ces écoles représentent des communautés de marque en bonne et due forme. Ainsi, les écoles à vocation particulière sont considérées comme des écoles à choix, c'est-à-dire que contrairement aux écoles de quartier, où les enfants vont en fonction de l'endroit où ils habitent, les écoles à vocation particulière seront choisies par les parents. En fonction de leurs besoins, les parents choisiront sur le « marché » des écoles (Bowe, Ball et Gewirtz, 1994; Adnett et Davies, 1999; Felouzis et Perroton, 2007) celle qui leur convient le mieux. Ils parviendront à choisir l'école en fonction de l'attractivité de sa marque (Trivitt et Wolf, 2011), ce qui implique que les écoles se doivent de promouvoir adéquatement leur marque (Cucchiara, 2008). Comme lorsqu'un consommateur magasine les marques du produit qu'il désire se procurer, les parents « magasineront » l'école en fonction de l'information disponible (Ball et Vincent, 1998; Reay et Lucey, 2000; Mizala et Urquiola, 2013), qu'elle provienne de l'école elle-même ou de sa communauté. Une fois l'école choisie, ils intégreront la communauté, qui gravite autour de l'école et de la réussite académique de l'enfant, comme le ferait une communauté de marque d'un produit marchand.

L'école choisie, l'École des Arpents Verts (nom fictif), située sur la rive-sud de Montréal, représente un terrain parfait pour la présente recherche puisque la communauté y est installée depuis sa fondation, il y a treize ans. Ainsi, les parents occupent un rôle prépondérant dans la prise de décision au sein de l'école grâce aux nombreux comités formels, qui reviennent année après année, et informels, qui se forment selon les besoins. L'école prône une « cogestion autonome » et est considérée comme « une communauté de gestion » (RÉPAQ, 2017), c'est-à-dire que les parents, en collaboration avec l'école et les enfants, influencent les orientations éducatives de l'école. De plus, lors de litiges, ce sont les parents qui ont le dernier mot. Plusieurs pratiques, traditions et rituels y sont implantées et permettent aux parents de s'impliquer de diverses façons,



entre autres grâce aux comités et aux projets, que nous expliquerons dans la section traitant des résultats. Il est de la mission de l'école de permettre à « tous les intervenants de participer ».

### 3.3.2 Échantillonnage

Dans le cadre de cette recherche, il était primordial d'aller chercher la collaboration de parents fortement engagés auprès de la communauté de l'école que leur enfant fréquente, ce qui nous a aidé à mieux comprendre le processus d'engagement dans la communauté. Quoiqu'il aurait été possible qu'un parent peu ou pas impliqué dans le parcours académique de son enfant se sente engagé auprès de la communauté, des parents fortement engagés ont été sélectionnés afin de maximiser les données collectées. De plus, afin d'avoir une vision plus globale de la communauté de l'école, une entrevue avec le directeur a été conduite.

Afin de comprendre les différentes réalités vécues face à la communauté, des parents à chaque stade du développement de l'enfant seront sélectionnés. Pour ce faire, au moins un parent par niveau scolaire – il se peut qu'un parent ait plusieurs enfants fréquentant l'école – sera sélectionné, pour un total de six parents. Un échantillon de six participants peut sembler peu, mais comme McCracken (1988) l'explique, « less is more ». Ainsi, selon lui, il vaut mieux travailler de façon plus exhaustive avec moins de participants que de travailler en surface avec un plus grand nombre de personnes. L'entrevue préliminaire combinée à l'entrevue de suivi nous permettrons de compter sur douze entrevues, auxquelles s'ajouteront les données recueillies grâce aux journaux de bord. Finalement, comme nous l'avons mentionné, nous avons rencontré le directeur de l'école dans le cadre d'une entrevue afin de mieux comprendre le fonctionnement des pratiques dans la communauté.

<b>Participant</b>	<b>Rôle</b>	<b>Nombre d'entrevue</b>	<b>Journal de bord</b>	<b>Enfants à l'école</b>
Évelyne	Parent	2	Oui	- Jérôme, 1 <sup>e</sup> année - Juliette, 4 <sup>e</sup> année - Willy, 5 <sup>e</sup> année
Kathy	Parent	2	Oui	- Jules, 2 <sup>e</sup> année - Elliot, 5 <sup>e</sup> année
Yannick	Parent	1	Non	- Blaise, 3 <sup>e</sup> année

Monique	Parent	2	Oui	- Véronique, 4 <sup>e</sup> année - Benoit, a complété sa 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année à l'école, est maintenant au secondaire
Danick	Parent	2	Oui	- Anne-Marie, 3 <sup>e</sup> année - Jules, 5 <sup>e</sup> année
Doris	Parent	2	Oui	- Jonas, 6 <sup>e</sup> année - Marie-Claude, a complété son primaire à cette école, est maintenant au cégep
Marc	Directeur	1	Non	Non

### 3.4 Analyse des entrevues

Afin de conduire des entrevues qui soient riches en information, deux guides d'entrevue ont été produit, un pour chacune des entrevues. Les questions de l'entrevue préliminaire (voir Annexe 2) étaient principalement concentrées sur le vécu des participants et avaient pour but de les mettre à l'aise en plus d'apprendre à les connaître davantage. Quelques questions étaient aussi orientées vers leur engagement dans la communauté, mais de manière générale. Ensuite, dans le cadre de l'entrevue de suivi (voir Annexe 3), les questions étaient plus précises et tentaient de comprendre le processus d'engagement des participants dans la communauté, en les questionnant par exemple sur leur implication dans les comités de parents et dans les projets de leurs enfants.

La première étape dans l'analyse des entrevues fut de retranscrire les versions audio dans leur intégralité tout en annotant les passages jugés importants. Certains thèmes sont ressortis de ces retranscriptions, et nous avons regroupé les citations en fonction de ces thèmes, étape appelée codification. Les thèmes, ou codes, ont été attribué à certaines parties de la retranscription des entrevues, dans certains cas simplement des mots, dans d'autres des phrases, et parfois même des paragraphes complets (Massey *et al.*, 1998). La codification des données cependant une interprétation servant à déterminer les similarités, les différences, les séquences, les liens et les causes parmi les données récoltées (Saldana, 2009). Plusieurs thèmes sont ressortis, comme par exemple les relations entre les médiateurs, les effets de l'objet épistémologique, l'instabilité ontologique ou bien encore la complexification de l'objet, qui nous ont permis de faire ressortir certaines tendances émergeant des retranscriptions. Ainsi, ces codes n'ont pas été imposés aux

retranscriptions afin de préserver le caractère exploratoire de cette recherche. Certains thèmes nous sont rapidement apparus comme des thèmes principaux et récurrents.

En suivant le processus de « part-to-whole » (Thompson, Locander et Pollio, 1989), nous nous sommes d'abord attardé individuellement aux entrevues de chaque participant. Nous avons ensuite comparé les résultats obtenus d'un participant à l'autre dans le but de dresser le profil des tendances fortes et des thèmes récurrents. Puis, des techniques comme la catégorisation, l'abstraction, la comparaison et l'intégration (Spiggle, 1994) ont été utilisées pour analyser les données. Nous avons ainsi pu regrouper les thèmes auxquels nous n'avions pas attribué le même code mais qui, après réflexion, pouvait être classés ensemble. Une fois cette première catégorisation effectuée, nous avons analysé une autre fois les données et les catégories afin de s'assurer qu'un thème n'était pas manquant. Grâce à cette rigoureuse méthode d'analyse, les résultats émanant de cette recherche nous ont permis de tirer des conclusions pertinentes et intéressantes qui vous seront présentées dans la prochaine section.

### 3.5 Rigueur de la recherche

Une bonne recherche qualitative possèdera huit « marqueurs de qualité », soit un sujet qui mérite d'être étudié, une démarche rigoureuse, de la sincérité, de la crédibilité, de la résonance, une contribution scientifique, une portée éthique en plus d'être cohérente (Tracy, 2010). De plus, une bonne entrevue se devrait de respecter douze aspects importants. L'entrevue devrait donc se concentrer sur la réalité du participant, expliquer un phénomène observable dans cette réalité, être qualitative, descriptive et spécifique, sans présuppositions, traiter de thèmes précis, être ouverte aux ambiguïtés et aux changements, en plus de dépendre de la sensibilité du chercheur. L'entrevue devrait donc être une interaction interpersonnelle et une expérience agréable (Kvale, 1983).

## Chapitre 4 Résultats

Le but du présent chapitre est de regrouper les données collectées dans le cadre des entrevues conduites auprès des parents et de les présenter de façon ordonnée en fonction des différents thèmes qui en sont ressortis. Ce chapitre est divisé en trois sections distinctes, chacune servant à jeter les bases de la suivante. Dans la première section, nous verrons pourquoi la communauté d'une école alternative représente une communauté de marque en bonne et due forme ainsi que ses caractéristiques principales. Ensuite, nous présenterons les différents médiateurs qui composent cette communauté et qui, en étant ontologiquement instables et complexes, généreront le « *lack of completeness of being* » qui fait de la communauté un objet épistémologique. Finalement, nous regardons les effets générés par l'objet épistémologique, effets qui influencent fortement l'engagement des parents auprès de l'école.

### 4.1 La communauté de marque au sein de l'école

Alors, qu'est-ce qui fait de la communauté étudiée une communauté de marque ? Ainsi, une communauté de marque doit, comme nous l'avons vu, graviter autour d'une marque, et plus particulièrement autour de son produit (Muniz et O'Guinn, 2001). Lorsque l'on parle de l'école et de l'éducation, il serait possible de penser que le produit désiré soit la réussite académique des enfants. Cependant, à l'école alternative étudiée, qu'un des parents décrit comme une « école communautaire », il ne s'agit que d'une des composantes du produit. L'un des principaux outils servant à mesurer la réussite académique des enfants est le bulletin, qui sert à voir la progression de l'enfant dans son parcours. Pour tous les participants ayant accepté de collaborer à cette étude, le bulletin est peu, sinon aucunement pertinent dans le parcours de leur enfant. Pour Danick, il ne s'agit que d'une photographie, un portrait à un moment précis, qui représente peu la réalité vécue par l'enfant à l'école.

*Danick : (...) l'idée d'un bulletin c'est pour avoir une image d'où est rendu ton enfant. Moi je l'ai au quotidien cette image-là, donc pour que j'arrive au bulletin et que ce soit marqué C en math pour ma fille, je le sais déjà, ça me dérange pas, faque... C'était à elle, ou à moi, ou à la prof de s'impliquer d'avance pour changer le C en B ou en A. (...) tsé, on le*

*sait d'avance que ça va être un C, un B ou un A, et c'est pas une surprise, et il s'agit de s'impliquer, euh, pi, pi... Pi si on est impliqué, ben on le voit d'avance et on peut agir d'avance...*

Puisque le bulletin fourni aussi peu d'information pertinente, le parent préférera s'impliquer dans l'éducation de son enfant, ce qui lui permet de plus facilement prévoir l'information qui se retrouvera au bulletin. Comme lorsque Latour et Woolgar parle des artéfacts produits dans un laboratoire, c'est n'est pas le fait en soi, ou l'inscription qui est intéressante, mais bien tout le processus ayant servi à produire le fait (Latour et Woolgar, 1979). Aux yeux des parents, ce n'est pas le bulletin qui est intéressant, mais le processus servant à « produire » ce que les parents appellent « l'enfant global ». Le concept de l'enfant global sera développé davantage dans la section 4.2.1. Ce terme a été utilisé à plusieurs reprises au cours des entrevues et sert à décrire le développement de toutes les facettes de l'enfant, comme l'explique Doris.

*Doris : On essaie que tout le monde puisse développer, euh... sa globalité. Tsé, l'enfant vu comme global, pas juste bon en math, mais aussi qu'il doit être, euh, développer des, être capable de se lier des liens d'amitié, euh... Se développer physiquement tsé en bougeant, s'émerveiller, donc vraiment, l'enfant a une vision globale à l'enfant qui est vraiment, qui implique des choix pédagogiques.*

Il est intéressant de voir l'école comme unité de « production » de « l'enfant global ». À l'instar des laboratoires qui produisent des faits et des artéfacts, l'école agit comme une marque qui a comme mandat de « produire » un enfant qui se développe dans sa globalité. Ce sera donc autour de ce produit, « l'enfant global », que la communauté gravitera. La communauté sera aussi en contact avec la marque de l'école, dont l'image doit être entretenu autant par le personnel de l'école que par les parents membres de la communauté. Évelyne nous explique comment il est important pour eux de modifier le nom de l'école pour qu'il représente davantage leur offre.

*Évelyne : Ouais, en fait, c'est juste pour ajouter le mot « Alternative », École alternative des Arpents Verts. Parce qu'en ce moment, notre nom c'est École des Arpents Verts. Donc, quand les gens font une recherche pour une école alternative, ben on apparaît pas, parce*

*qu'on n'a pas le nom « Alternative ». (...) C'est ça, quand les gens veulent chercher, là on a un nouveau logo, on voulait l'intégrer dedans, tsé, c'est notre 25<sup>e</sup> ...*

Ainsi, en plus du changement de nom décrit par Évelyne, qui servirait à mieux servir les parents recherchant une école alternative sur le marché des écoles à choix, l'école modifiera son image de marque et son logo pour être au goût du jour. Marc, le directeur, nous parle du processus du changement du logo.

*Marc : Mais, là, l'école a 25 ans, et on est en train de retravailler le site web, plein d'affaires, pi le logo, il a été fait il y a 25 ans, alors on est parti du logo existant, pi on l'a comme, euh, mis à la page du jour, si on peut dire. Pi, euh, on a 6 propositions, le conseil d'établissement, et l'équipe-école ont regardé ça, on a retenu 4 propositions, pi là aujourd'hui, ils partent en consultation, où les gens peuvent choisir un des 4.*

Nous remarquons donc que le sens de la marque et son image est co-construite par les parents et le personnel de l'école. La marque de l'école et ce qu'elle a à offrir aux parents est d'ailleurs le principal facteur qui influence les parents à s'y inscrire. Doris nous explique comment elle a perçu l'école dès le premier contact.

*Doris : Je suis venue à la rencontre d'information, pi quand on est sortis, j'ai dit à mon chum, j'ai dit, elle va pas ailleurs que là, c'est là qu'il faut qu'elle aille, c'est sûr. (...) Le fait que, tsé, euh... Les histoires de pas de notes, pi de... Tsé, euh... Je sais pas, le... Tsé quand ils regardaient l'enfant dans une globalité, pi que c'était pas axé sur le... euh, les performances.*

L'affection pour la marque est aussi évidente lorsqu'on observe la forte implication des parents, comme en témoigne Évelyne.

*Interviewer : Une très grande partie des parents vont dépasser les heures. Pourquoi tu penses qu'ils vont autant s'impliquer ?*

*Évelyne : Ben, je pense que c'est vraiment que tout le monde doit avoir à cœur l'école, euh... J'imagine, je le sais pas, on trippe tous... (...) Ça reflète ça je pense. Le fait, que... Tsé, on s'arrête pas, bon, j'ai 22 heures, c'est fini, ma job est faite, merci bonsoir... Ben non, tsé. Moi je les écris pu, là... Mes heures. Ça me dérange pas de savoir si j'en ai fait 48 ou 72, c'est pu grave.*

La communauté de l'école alternative étudiée dans le cadre de ce mémoire présente aussi les caractéristiques associées aux communautés de marque, soit le « *consciousness of kind* », les rituels et les traditions, ainsi que le sens de la responsabilité face à la communauté, qui seront décrites en détail dans les sections suivantes.

#### 4.1.1 « *Consciousness of kind* »

##### *École alternative vs. École régulière*

Aux yeux des parents, la principale différence entre ceux qui fréquentent l'école alternative et ceux fréquentant l'école régulière se trouve au niveau de l'implication. Ainsi, tous les parents interrogés ont spécifié sans ambiguïté qu'ils ne s'impliqueraient pas autant dans une école régulière, principalement en raison de la fermeture des écoles traditionnelles envers l'implication des parents dans la vie quotidienne de l'école. Ainsi, les parents dont les enfants ont déjà fréquenté l'école traditionnelle mentionnent que l'on y requiert généralement l'aide des parents que de façon ponctuelle. Par exemple, Yannick précise qu'il ne s'y impliquerait pas autant qu'à l'école alternative.

*Yannick : Ben... je m'impliquerais... C'est impossible, moi je pense que c'est impossible, parce que pour s'impliquer autant, il faut que les portes soient ouvertes. Dans une école publique, jamais j'essayerais de m'impliquer. (...) J'essayerais, mais pas autant, pas autant, parce que, (...) on peut aller à l'école euh, primaire, dans une école régulière, sauf que eux, l'aspect communautaire n'est pas vraiment là, eux ils vont plus aller aux besoins, Faque c'est plutôt des moments clés, où on va faire la demande des parents, alors, je*

*sentirais pas le besoin, (...) je sentirais pas le besoin de... de participer à cette communauté là parce qu'elle est inexistante...*

Ainsi, les parents perçoivent l'école régulière comme une boîte noire, exempte de communauté, où l'implication y est presque impossible. Même ceux qui croient qu'il serait possible de s'impliquer d'une certaine façon dans une école régulière jugent que l'implication diffèrera dans sa nature face à celle effectuée dans une école alternative. À l'inverse, les parents observent une ouverture à l'implication dans les écoles alternatives qu'ils ne croiraient jamais possible dans une école régulière, comme nous l'explique Danick.

*Danick : Tout simplement, et faisons le... Ça peut partir des profs, des parents, des élèves, peu importe... Il faut juste qu'on trouve les gens qui veulent, qui s'engagent, pi on le fait, tsé... Chose qui aurait été vraiment étonnante dans une école régulière, ben nous c'est cool, on y va. (...) Ça permet de voir des possibles que dans une autre école régulière, ben là, on peut pas faire l'activité parce qu'il y aura pas le balais pour laver le gymnase après, pi si on a pas un sac de vidange, on va se faire poursuivre (...) Mais moi, même si je vais faire du ménage à l'école, là, je sens pas qu'on demande d'être, d'être conscient, on me demande d'être impliqué dans le projet éducatif, alors que, dans une école régulière, ce serait, ben, vient effacer le tableau, là, quand j'ai fini de marquer les équations, tsé...*

Aussi, tandis que les parents perçoivent leur école comme accueillante, ils présentent l'école régulière de façon très négative, autant ceux l'ayant vécu en tant que parent que ceux dont les enfants n'ont que fréquenté l'école alternative. Monique, une mère ayant transféré son fils aîné de l'école régulière à l'école alternative alors qu'il était en 4<sup>e</sup> année, nous décrit les deux réalités.

*Monique : Tsé, que, c'est ça, tu vas chercher ton enfant, même au service de garde, tu... Tu dois arrêter. Tu passes pas telle porte. Pi là, il call ton enfant, pi là t'attend, pi tu peux pas explorer, tu peux pas le voir. Le voir s'épanouir, tsé, le voir, euh, comment qu'il réagit avec les autres enfants. Nous on va chercher notre enfant, on peut le regarder, on niaise, on le cherche des fois dans l'école, tandis que les services de garde (des écoles régulières),*



*tu bouges pas. Tu bouges pas de là, t'as pas le droit d'aller plus loin que ça, tsé comme si tout est secret, comme si... Ça fait peur.*

Dans le même ordre d'idée, Danick, dont les enfants n'ont vécu que l'école alternative, exprime aussi le fait que son enfant n'aurait probablement pas été traité de la même façon s'il avait fréquenté l'école régulière.

*Danick : Tsé, je pense que Jacob, dans une école régulière, euh, tsé, je pense que lui, euh, il se serait peut-être fait traiter de nerd, tsé, ah lui on le sait ben, il lit des livres, tsé, t'es une moumoune, alors que, à cette école-là au contraire, euh, jamais, jamais là.*

Nous remarquons donc un fort sentiment de dissociation chez les parents faisant partie de la communauté de l'école alternative face à ceux qui fréquentent l'école régulière. Les parents sentent qu'ils font partie d'une communauté qui s'oppose à une autre et que leur réalité est meilleure que la leur. Il n'y a toutefois pas d'animosité de la part des participants envers les parents dont les enfants fréquentent l'école régulière, la plupart d'entre eux ayant des amis dans cette situation.

#### *Parents impliqués vs. « Consommateurs »*

En plus du « consciousness of kind » face aux parents de l'école régulière, les parents impliqués se dissocient des parents qui ne sont pas à l'école pour les bonnes raisons et qui ne font pas réellement partie de la communauté de l'école. Ce ne sont pas nécessairement des parents qui ne s'impliquent pas du tout, puisqu'un minimum d'heure est requis, mais il s'agit de parent ne s'impliquant que parce qu'il le faut et qui ne désirent pas sincèrement s'intégrer dans la communauté. Yannick nous explique bien comment il se sent face à ces parents.

*Yannick : C'est comme si je fais partie de la vie d'école aussi, je suis pas juste un élément externe, parce moi, c'est une remarque que je vois souvent, il y a des parents que tu vas voir ici, on va dire qu'ils sont pas intégrés, ils sont... sont... sont... sont des éléments*

*externes qui vient un peu comme... s'immiscer un peu dans l'environnement ici, mais ils font pas partie de la vie d'école.*

Marc, le directeur de l'école, ayant travaillé dans une multitude d'écoles au cours de sa carrière, alternatives comme régulières, en est venu à désigner ces parents comme des « consommateurs » de l'école.

*Interviewer : Et tu parlais des consommateurs, c'est quoi exactement un consommateur ?*

*Marc : Ben tsé, les consommateurs, tsé, c'est... Je te donne un exemple, là, plus bas niveau, c'est le parent qui t'envoie son enfant à l'école et qui dit, regarde, tu l'as, arrange-toi avec. Moi je m'arrange à la maison... Tsé, le parent qui répond pas à ses messages, ou qui... Il est jamais impliqué. Sauf quand il a besoin de chialer, c'est lui que tu vas voir arriver. Mais, faque, les consommateurs, c'est vraiment, euh, tsé... Ça dans toutes les écoles on en a.*

*Interviewer : Même ici ?*

*Marc : Ah ben oui, je calcule toujours dans les écoles alternatives, il y a un 10% de consommateurs, tsé, ils s'impliquent plus ou moins, ils s'impliquent parce qu'ils sont obligés. Tsé, ils font leurs 20 heures, tu vas avoir un... Une consultation, sont pas là, euh... Tsé, tu veux quelque chose... On finit par les connaître.*

Ces parents, c'est-à-dire les « consommateurs », seront donc beaucoup moins impliqués que les autres parents membres de la communauté et, selon les parents impliqués, inscriront leurs enfants à l'école alternative pour les mauvaises raisons.

*Doris : Il y a toujours un noyau qui est comme, consommateur de l'école, là, on l'appelle, tsé, qui... Qui vient ici parce que c'est une école cool, mais qui a de la misère à s'impliquer pour toutes sortes de raison, euh...*

Danick aussi mentionnent le noyau de parent qui est vital à la survie de la communauté.

*Danick : Tsé, je sais qu'il y a des parents qui en jouissent moins, tsé, qui s'impliquent moins, ben, tant pis pour eux autres, tsé, tant qu'il y a un noyau.*

Même si tous les participants reconnaissent qu'il ne s'agit que d'une minorité, les parents n'ont d'autre choix que de reconnaître le fait que les « consommateurs » font partie de la communauté. Ayant observé une diminution dans les heures d'implications, entre autres par une augmentation des « consommateurs » les responsables des admissions ont décidé de modifier les critères d'admission des parents de façon à mieux filtrer les consommateurs et s'assurer que les candidats souhaitent rejoindre la communauté pour les bonnes raisons.

*Danick : Ben c'est elle et moi qui avons, euh, initié la refonte du questionnaire, parce qu'on avait des objectifs, là, de, de mieux... filtrer l'adhésion les nouveaux parents. En même temps, pas sélectionner sur la base de la réussite, pas sur les notes de l'enfant, mais plutôt sur, est-ce que les parents adhèrent à la réussite de notre école, donc on devait travailler là-dessus, entre autres, euh, au niveau du questionnaire, euh... D'autres critères d'admission, mais qui sont jamais sur la qualité de l'enfant mais sur, est-ce que la famille, les parents connaissent vraiment l'école comme du monde et s'ils veulent y adhérer pour les bonnes raisons...*

Ainsi, aux yeux des membres, il faut que les parents participent à la vie de l'école dans son ensemble, au-delà de simplement s'impliquer parce qu'ils en sont obligés ou par intérêt personnel. Ils se doivent d'adhérer à une façon de penser et de remplir leurs heures de la bonne façon.

*Interviewer : Il y a le covoiturage, c'est comptabilisé ?*

*Danick : Oui, mais avec une limite d'heures, parce qu'il y en a qui faisaient juste leur heures en faisant du covoiturage parce que c'est le fun le ski, ben là... Tsé, c'est un petit peu en silo, faque, on... voulait défaire ça un petit peu. C'est pas pour pénaliser les parents, mais, en même temps, on mettait une limite à certaines choses, ben on ouvrait à d'autres, donc, pour favoriser justement une vue plus globale sur l'implication.*

Comme l'explique Danick, les parents souhaitent donc miser sur une implication des membres qui favorise le mieux-être de la communauté dans son ensemble, et non seulement satisfaire certains critères pour faire partie de la communauté. Certes, les parents impliqués reconnaissent que d'être un membre de la communauté n'est pas nécessairement applicable à la réalité de tous les parents. Doris, qui est aussi enseignante, nous parle des parents qui ne désirent pas s'impliquer beaucoup pour démontrer ce point :

*Doris : Tsé, je peux comprendre qu'il y des parents que ça les intéresse pas de venir à l'école (...) Il y en a qui découvrent, aussi, je pense qu'il y en a qui découvrent que finalement ils sont comme mal à l'aise avec les enfants, il y en a que ça arrive, mais... (...) C'est pas un manque d'intérêt, je suis sûre que non, c'est que, pour eux autres, c'est un monde.*

Ainsi, les parents admettent que leur communauté représente un monde qui n'est pas accessible à tous et qu'ils se doivent de composer avec cette réalité. Un des principaux éléments permettant de distinguer les parents impliqués des « consommateurs » seront les rituels et les traditions, desquelles nous parleront dans la prochaine section.

#### 4.1.2 Rituels et traditions

Un autre élément qui permet d'identifier les communautés de marque se trouve au niveau des rituels et traditions (Gusfield, 1978), que l'on retrouve en grand nombre au sein de la communauté étudiée. Ainsi, l'école, afin de faciliter l'implication des parents, permet aux parents d'organiser une foule de fête et d'activité qui, avec les années, ont façonné l'histoire de l'école. Tous les parents interrogés ont d'ailleurs parlé d'une ou plusieurs activités auxquelles ils ont participé, expliquant les expériences vécues. Un des premiers rituels auquel les parents sont exposés est la fête de la rentrée scolaire, et plus particulièrement la première vécue par l'enfant, qui fait vivre une multitude d'émotions aux parents. Évelyne nous décrit comment elle a vécu ses trois « premières » rentrées.

*Évelyne : Eumm... Les rentrées, quand j'en ai un qui rentre en maternelle, c'est un peu plus différent. (...) Ben c'est ça, il y a un petit quelque chose, un petit « Aaahhh », un petit pincement, mais en même temps excité, on retrouve... tsé comme je disais, les parents on vient qu'on se connaît, pi tsé, on se retrouve, c'est une rentrée pour nous aussi, on revoit, il y a toujours une fête de la rentrée, tous les parents on est là... faque... c'est le fun (intonation nostalgique).*

Il est intéressant de voir comment ces expériences ne sont pas simplement vécues par le parent avec son enfant, mais que l'expérience se construit aussi grâce aux autres membres de la communauté qui la partagent ensemble. Une autre tradition importante, elle aussi construite par les parents, est la fête de Noël. Ainsi, tous les parents reconnaissent que les fêtes de Noël sont grandioses à cette école grâce à l'implication des parents et les racontent avec passion, comme le fait Danick.

*Danick : Tsé les fêtes, euh, écoute, (...) les comités font des affaires hallucinantes que... Je pense qu'on verrait difficilement dans une autre... Bon on le verrait dans une école privée parce qu'ils ont du cash et font un sapin de Noël, mais écoutes, on a fait un Noël hawaïen un moment donné, ben, la partie des parents impliqués là-dedans, donc aussi des ressources pour nous aider, des contacts, toutes sortes d'affaires, pi écoute, on... Le gymnase, c'est comme si on avait fait 6 heures d'avion et qu'on était dans les Caraïbes, c'était écœurant. (...) la fête de Noël, c'est tout le temps, euh, c'est tout le temps majestueux.*

Marc, le directeur, parle aussi de la fête de Noël, en admettant être impressionné par la dévotion des parents.

*Marc : Tsé, quand c'est le temps de décorer... Attend, je vais te le montrer (sort son cellulaire et montre une photo où l'on peut voir un gymnase complètement décoré et des étagères remplies d'animaux en peluches). Tu vois, les tables, décorées, comme ça, pi le buffet était au bout, tu vois, au fond. Et il y avait des toutous, qui ont été ramassés, pour que tous les enfants aient au moins deux toutous. Il y avait des parents sur l'organisation.*

*Dans le fond chaque enfant est parti avec deux toutous. Ça a été ramassé à travers des dons, il y en avait, il y en avait, il y en avait... Ça avait pas d'allure. Tu vois, ils ont décoré ça, j'en avais aucune idée de ce qu'ils allaient faire. C'était tellement beau ! (...) Et ça a été leur organisation, j'ai rien à voir là-dedans!*

Une autre tradition présente à cette école est celle des présentations des projets. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, l'école utilise la pédagogie par projets, une pratique qui sera développée plus en profondeur dans la section 4.2.4.2. De trois à quatre fois par année, les enfants doivent réaliser une recherche approfondie sur un sujet de leur choix et préparer une présentation qu'ils feront devant non seulement les autres élèves, mais aussi les parents. Ainsi, tous les parents qui ont participé à cette étude ont mentionné avec fierté n'avoir jamais manqué une seule présentation de leurs enfants, sauf à quelques très rares occasions, comme nous l'explique Monique.

*Monique : Même pour les présentations, ça toujours été important, j'ai toujours été là, j'ai toujours été là. Il y a juste une présentation que j'ai manqué, je me souviens pas si c'était Benoit, ou c'était Véronique, une fois j'ai manqué une présentation, je me souviens pas pourquoi... C'était incontournable, je pouvais vraiment pas. (...) Parce que je suis toujours là à la présentation, c'est impossible que Maman soit pas là. Brûlée, morte, je suis là.*

Lors des entrevues, chacun avait au moins une anecdote à raconter en rapport avec les présentations, décrivant avec joie les accomplissements de leurs enfants, comme le fait Danick.

*Danick : Je dirais même les autres enfants de la classe, qui ont assisté à ce projet-là, pi ils ont été vraiment, vraiment, c'était un superbe projet. Pi encore là, c'est pas juste parce que c'est ma fille, mais c'était très bien, vraiment bien réussi. (...) Vraiment, les filles sont sorties de là, là, tsé, le sourire, ouais, pi je sais même pas quelle note qu'elle a eu pour ce projet-là, pi je m'en contrefous, elle aurait eu C, je m'en fous royalement, sincèrement, je... Parce que ma fille en est sortie avec une fierté, euh, débordante... C'est des... souvenirs, ça va la marquer.*

Évelyne, quant à elle, nous raconte une anecdote loufoque qu'elle a vécu lors des présentations.

*Évelyne : Pi en début d'année, c'était sur... Les bateaux, je pense. Mais ça, ça avait vraiment mal été, c'était à mon pire bout, de, en tout cas, faque... Mais, comme je te dis, il s'est pas trop rendu compte que sa présentation, il y avait pas grand-chose, tsé, il était tout content après, moi j'avais le goût de pleurer, pi j'ai parlé au professeur, elle a dit, tsé, c'est correct là, il a dit deux choses, pi lui il était ben content. Il se rend pas compte que les autres en ont dit douze, il savait pas trop. Faque c'était correct.*

Une autre tradition a aussi marqué l'histoire de cette école. Il s'agit des Mercredi PM, qui consistaient en un après-midi complet où les parents prenaient le contrôle de l'école. Ainsi, les enseignants et le directeur se regroupaient dans la salle des employés alors que les parents se devaient d'organiser des ateliers de groupe selon certains thèmes, comme les mathématiques ou les sports. Il s'agissait d'une implication très exigeante pour les parents, raison pour laquelle cette tradition n'a pas survécu avec les années, mais ceux y ayant participé en ont tout de même retiré de bons souvenirs.

*Kathy : Et à cette époque-là, on avait les Mercredis PM, donc tous les mercredis il y avait pas d'école, et c'était les parents qui gérait les classes. Les profs étaient en réunion, faque, c'était comme, oh, ok, il faut que je fasse des recherches, il faut que je fasse ci, il faut que je fasse ça. (...) Je te dis, tu faisais les mercredis PM, tu sortais de là c'était deux Tylenols... T'essayais de te cacher un shooter de vodka quelque part. Ça se fait pas, là... Hahaha !*

Danick aussi se remémore cette époque des Mercredi PM, où l'implication des parents était différente.

*Danick : Moi, j'ai connu, euh, au début, quand Jacob, lui, rentrait en maternelle, c'était la fin d'un ancien régime, euh, cette école-là, il y avait les Mercredis PM, Doris t'en a peut-être parlé, pi là, on était un petit peu plus dans la culture d'initiative des parents, donc, où on est en charge tout le mercredi après-midi (...) À cette époque-là, c'était comme, on était peut-être un peu plus responsable de devoir prendre en charge les enfants, mais, on a*

*encore toute la latitude pour le faire, si tu proposes ton projet et que tu dis, ok, go, on le fait, euh...*

Cependant, comme nous l'avons mentionné, il s'agissait d'une pratique qui demandait un investissement énorme en temps et en énergie pour les parents, de telle sorte qu'après plusieurs années, les parents ont décidé d'y mettre fin, comme nous l'explique Doris.

*Doris : Ouais, parce que c'était de plus en plus difficile de trouver des parents pour s'en occuper, c'était de plus en plus difficile d'avoir des parents dans les comités, pour, tsé, trouver les activités, pi, euh, c'est ça... Faque, finalement, on... On a, euh... Ben Marc s'était impliqué dans ce temps-là, il était pas directeur ici, mais il était venu, comme, conseiller, pi, euh... Tsé, on a fait plusieurs réunions, de qu'est-ce qu'on pourrait faire, de comment on pourrait organiser ça, pi on revenait toujours au même point, qu'on avait pas assez de monde, parce que, bon... Je pense qu'il y a eu une époque où il y avait plus de mère qui travaillait pas à l'extérieur, tsé dans l'école, là il y en avait presque pu... Tsé, il y avait moi, pi moi ça me tentait de prendre ça toute seule, parce que... Ben je le savais qu'il y avait de moins en moins de parents, pi, ben, j'ai trouvé ça dommage, parce que c'était vraiment, c'était vraiment intéressant, mais on manquait de bras, c'est ça... On manquait vraiment de bras, faque, c'est ça, on a fait, comme, une assemblée générale, pour proposer des choses, pi finalement, on a voté, pi on a décidé d'arrêter ça. Donc là c'est devenu, euh, les vendredis pédagogiques, pi là c'est le service de garde qui, euh, qui prend les enfants en charge, ou ils retournent à la maison.*

Les Mercredis PM n'existent plus depuis maintenant six ans, mais les quatre parents y ayant participé en ont parlé lors de leurs entrevues respectives. Il s'agit donc d'une façon de distinguer, de par la connaissance de l'histoire de l'école, les anciens de ceux qui sont néophytes dans la communauté. Tous les rituels et traditions mentionnées font partie du folklore de l'école et contribuent à augmenter le « consciousness of kind » des membres de la communauté, puisqu'ils les ont vécus alors que les non-membre n'en ont pas la possibilité.



### 4.1.3 Sentiment de responsabilité face à la communauté

Finalement, les membres d'une communauté se sentiront responsables de la marque qu'ils affectionnent. Le même phénomène a aussi été fortement observé dans la communauté de l'école étudiée. Ainsi, les parents mentionnent à plusieurs reprises qu'ils se doivent de s'impliquer auprès de l'école, Yannick parlant même d'un devoir face à l'école.

*Yannick : T'as un rôle à jouer. C'est pour ça que, oui des fois peut-être que ça me tente moins, mais si l'occasion est là, je vais, je vais faire mon devoir.*

Yannick, chez qui nous avons senti le plus fort sentiment de responsabilité face à la communauté, en rajoute, comparant la communauté à une famille auprès de laquelle il n'a d'autre choix que de s'impliquer.

*Yannick : (...) faque ça, c'est vraiment une petite famille, faque t'as pas le choix, tu veux t'impliquer parce que, tsé, non seulement tu sens que tu faillis à ta tâche, tu veux faire partie de cette gang-là, parce que tu veux pas être exclu, parce que sinon, ça fait, c'est comme si t'es dans une équipe de foot, pi t'as le gars qui bench tout le temps, qui joue jamais, pi...*

Ainsi, Yannick nous explique que non seulement il a le devoir de s'impliquer dans la communauté, mais que s'il ne le fait pas, il failli à sa tâche. Selon lui, ce n'est pas une question de choix. Si l'on décide d'intégrer la communauté, chaque membre est dans l'obligation de s'y impliquer, sans quoi les conséquences sont désastreuses.

*Yannick : T'as pas le choix de t'impliquer, tsé je veux dire, t'as pas le choix. Pi plus tu t'impliques, je trouve que plus le monde vient à te respecter, dans le sens que, euh... Ici je peux te dire « Ah lui », tu commences à reconnaître les têtes qui font un peu vivre la communauté parce que, si on s'implique pas assez ici, la notion même de l'école alternative peut mourir...*

Tous les parents ayant participé à cette étude reconnaissent en effet que la survie même de la communauté dépend de l'implication de ses membres. S'ils ne s'impliquent pas, ils ne parviendront pas à assurer la pérennité de cette communauté. Pour y arriver, certains parents nous expliquent qu'ils doivent s'impliquer plus que de simplement s'arrêter à aider leur propre enfant. Tous les parents interrogés ont parlé de leur implication auprès d'équipes où leur enfant n'était pas présent.

*Danick : Mon implication, elle a été vraiment à tous pleins de niveaux, euh... Peut-plus chez Anne-Marie, mais dans l'école en générale aussi, faque mon implication je la vois plus dans une classe plus globale... Comme projet robotique, c'était pour que le projet robotique puisse perdurer... Faque si on montre aux autres parents que le projet ça fait deux ans qu'il traîne, ben, moi le jour où mes enfants y seront plus, ben... J'imagine que parce que ça a bien été, les autres parents vont vouloir embarquer, et comme, vont vouloir rentrer dedans...*

*Interviewer : Dans le fond tu t'impliques au-delà de juste l'implication de tes enfants ?*

*Danick : Ben oui, ben oui.*

Comme Danick nous l'explique, si les parents désirent que les rituels, les traditions et les pratiques implantées perdurent, il faut qu'ils s'engagent au-delà de la simple implication auprès de ses enfants, de façon à ne pas répéter le cas des Mercredi PM. Doris nous raconte même qu'elle s'implique vraiment pour la communauté, de telle sorte qu'elle assurera les déplacements d'enfants sans que les siens soient présents.

*Doris : Ah ben j'aime ça... Ça me dérange pas, tsé, moi j'ai toujours eu l'esprit ici, que, quand je viens à l'école, je viens pas nécessairement pour mon enfant, je viens pour... Tsé, la communauté, faque si... Tsé, si... Il y en a des enfants que, ils ont besoin d'aide pour leur projet et leur parents peuvent pas beaucoup venir, dans ce temps-là, je dis au prof, dit moi avec qui je peux m'investir, pour, euh... Ça va être profitable pour les enfants. (...)  
Une autre équipe, je les avais amenés, ils faisaient un projet sur la guerre, pi ils voulaient*

*aller au musée de l'Holocauste à Montréal, faque je les avais amenés, mais ma fille est même pas venue !*

Nous constatons donc que, ressentant le besoin de s'impliquer pour assurer la survie de la communauté, les parents s'engageront de façon à entrer en relations avec tous les médiateurs qui composent la communauté. Nous verrons donc, dans la prochaine section, quels sont ces médiateurs et les raisons pour lesquelles ils alimentent le « *lack of completeness of being* » de la communauté.

## 4.2 La communauté de marque comme objet épistémologique

Afin de mieux saisir pourquoi une communauté de marque est un objet épistémologique, il faut comprendre les différents médiateurs qui la composent. Il est d'abord important de revenir sur un point abordé par Latour et Woolgar (1979) dans « La vie de laboratoire ». Ainsi, ils nous parlent du concept de construction sociale, concept aussi étudié par Knorr (1997), qui nous explique qu'elle se réfère au processus matériel lent et pratique par lequel les inscriptions se superposent et les descriptions sont maintenues ou réfutées. Les auteurs nous expliquent donc que l'on ne doit pas simplement s'attarder à l'objet et au sujet, mais aussi aux opérations qui amènent cet objet à se transformer. Cette construction fait donc en sorte que la réalité fluctue constamment, qu'elle est socialement construite. La réalité est la « conséquence » de la construction des faits plutôt que sa cause. C'est la construction sociale qui crée la réalité, et non l'inverse. Lorsque l'on analyse les entrevues effectuées dans le cadre de cette recherche, cette affirmation prend tout son sens. La nature de l'objet, ou de la communauté de l'école dans le cas présent, fluctue en fonction de la construction sociale que s'en fait chacun des médiateurs qui la compose. Chacun a vécu son parcours académique d'une façon différente, ce qui l'amène à avoir une perception, ou construction de la réalité, qui diffère, ne serait-ce qu'un peu, de celle de son voisin. Latour et Woolgar (1979) affirment que plus un énoncé diffère de ce que l'on en attend, plus il contient de l'information. Ainsi, de par les attentes qu'ont les parents face à l'école, attentes créées par leur construction de la réalité, chaque nouvel événement inattendu amènera son lot de complexité. À la lumière de ces entrevues, nous comprenons que les parents qui s'impliquent le font parce qu'ils veulent être aux faits de ces événements, dans le but de parvenir à réduire l'incertitude entourant

la réalité construite de la communauté. Cet engagement encouragé par le manque d'information s'apparente fortement à celui énoncé par Zwick et Dholakia (2006) ainsi que par Knorr (1997) dans leurs travaux respectifs sur l'objet épistémologique. Ces attentes sont aussi alimentées par le script que se construisent les parents face aux services offerts par l'école, attentes qui amplifient complexité lors d'un changement.

Dans la présente section, nous présenterons les médiateurs les plus influents et comment ils contribuent aux deux caractéristiques de l'objet épistémologique, soit l'instabilité ontologique et la complexification. Nous commencerons par le produit autour duquel se construit la communauté, c'est-à-dire l'enfant global, qui reste en soi un médiateur important. Par la suite, nous entrerons graduellement dans l'école et sa communauté pour comprendre les multiples acteurs qui façonnent son ontologie. L'exercice n'est pas parfaitement exclusif, c'est-à-dire que chaque médiateur se retrouve influencé par d'autres, de telle sorte qu'il serait impossible de les isoler en silo. Cependant, en regardant comment chacun réagit à l'intérieur de la communauté, il sera plus facile de comprendre leur impact sur la nature de l'objet épistémologique et sur l'engagement des parents membres de la communauté de l'école.

Dans la présente section, nous verrons donc les différents médiateurs qui composent la communauté de marque, chacun d'eux agissant de façon différente sur son instabilité ontologique et sur sa complexité. Ainsi, nous verrons en premier lieu le produit, soit l'enfant global. Ensuite, nous verrons comment la marque, soit l'école, et ses représentants, les enseignants, affectent la communauté. Finalement, nous verrons comment les rituels, traditions et pratiques permettent aux membres de la communauté, les parents, d'entrer en relation et leur permettent d'alimenter le « *lack of completeness of being* » de la communauté.

#### 4.2.1 L'enfant global

Le produit de l'école lui-même, l'enfant global, est l'un des médiateurs les plus influents dans l'expérience que vivront les parents au sein de la communauté de l'école. Il le sera tout d'abord lorsqu'il invite ses parents à s'impliquer à l'école. Ainsi, puisqu'il voit les parents des autres

enfants s'impliquer, l'enfant invitera ses parents à s'impliquer pour pouvoir lui aussi vivre la même expérience que les autres enfants.

*Évelyne : Ben, ça encourage... Ouais, c'est parce que les enfants, euh... Ils nous le disent, là : « Quand est-ce que tu viens à l'école ? » Pi, tsé, il y a des parents, c'est sûr que moi j'y vais beaucoup, même Juliette, tsé, j'y suis allé un peu moins, parce que Jérôme en première année en avait plus de besoin, mais elle a dit : « Ben maman, quand est-ce que tu viens ? » Tsé, ils vont le demander que je vienne en classe. Faque. Pi, tel parent est venu nous aider, ah parfait, ben je vais faire un autre petit bout, tsé, c'est... Ça fait juste encourager, moi je trouve.*

Ensuite, comme nous l'expliquait Rheinberger (1997), les êtres vivant sont des objets épistémologiques eux-mêmes. L'enfant étant donc ontologiquement instable et en constante complexification, il est normal qu'il ait un impact considérable sur l'ontologie de la communauté. Évelyne nous faisait d'ailleurs remarquer qu'alors que certains éléments de l'environnement de l'école se simplifiait avec le temps, l'enfant reste l'élément le plus instable auquel elle fait face.

*Évelyne : Mais je connais bien l'environnement, j'ai pu à m'adapter, c'est juste mon enfant, comment il est, le reste, le casse-tête, je l'ai au complet, c'est ma petite pièce d'enfant, je sais pas comment l'expliquer plus, tsé quand c'était mon premier, tout était à découvrir, mais là je sais ce qu'il va apprendre en 1<sup>e</sup> année, comme je connais, je me connais plus comme mère, (...) je sais pas...*

Ainsi, au cours de la vie de l'enfant, ce dernier changera, et avec ces changements se construiront les attentes des parents. Yannick nous explique comment son fils, qui présente des symptômes du spectre de l'autisme, a adopté une attitude face à l'école qui différait des attentes de son père.

*Yannick : Nous quand il était jeune, euh, le fait d'aller en séance orthophonique, de voir régulièrement des euh... des intervenants, des fois il était pas toujours ouvert à cela, et ça lui tentait pas d'y aller, on s'est dit « Shoot, imagine quand il va aller à l'école, et il va*

*falloir qu'il passe une journée au complet ». Tsé, moi c'était ma plus grande peur, et étonnamment, euh... Jamais qu'il nous a dit « Je veux pas aller à l'école ». Il adore son école, même au contraire, euh... Le matin il nous demandait de l'amener très de bonne heure, et des fois si j'allais le chercher trop tôt il était pas content, il était fâché.*

Ces changements contribuent grandement à augmenter l'instabilité ontologique de l'enfant. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2, l'ontologie d'une chose détermine ce qu'elle est et comment elle interagira avec les autres choses. L'enfant est donc ontologiquement instable puisqu'il changera en vieillissant et que sa façon d'interagir avec ce qui l'entoure évoluera aussi. De plus, chaque enfant est différent, ce qui augmente aussi la complexité de l'objet. Même si un parent a plusieurs enfants qui fréquentent le même établissement scolaire, chaque parcours sera unique. Les attentes se verront modifiées par le fait que l'enfant le plus âgé ait déjà vécu les différentes étapes auxquelles sont confrontés les plus jeunes. Ces attentes peuvent donc venir augmenter la complexité de l'objet lorsque l'enfant ne réagit pas comme il le « devrait » :

*Monique : Parce que les interventions avec chacun de mes enfants est pas la même parce qu'ils sont tous différents, c'est de savoir, qu'est-ce que mon enfant a de besoin, c'est qui, et il a besoin de quoi dans différentes situations, parce qu'il y en a un que le système de récompense va marcher, d'autre non, alors j'essaie de trouver des façons de faire pour l'aider dans ce qu'il est...*

Donc, forte de son expérience avec son fils, Monique a tenté d'appliquer certaines méthodes avec sa fille, sans pourtant obtenir les mêmes effets, comme Kathy.

*Kathy : Oui exactement, c'est comme tu dis ça marche, ça marche, ça marche, pi la ça marche pu... Mais bon, tsé, tu trouves toujours moyen de moyennner pi tsé, (...) tu veux tout le temps qu'ils réussissent tes enfants, c'est normal, faque tu t'impliques...*

Ce jeu d'essai et erreur contribue grandement à augmenter la complexité du rôle du parent au sein de la communauté puisque chaque enfant requiert une attention différente. Évelyne, mère de quatre enfants, dont la plus jeune rentre à la maternelle l'an prochain, nous explique comment elle vit sa réalité face à ces quatre réalités différentes.

*Évelyne : (...) j'ai une petite fille de 4 ans, je suis pas la même maman d'un enfant de quatre ans que quand mon premier avait 4 ans, c'était la première fois que ça arrivait, ben là c'est peut-être un peu la même affaire qui se passe, c'est la première fois que, que je suis maman d'un enfant de 5<sup>e</sup> année, mais c'est la 3<sup>e</sup> fois que je suis maman d'un enfant de 1<sup>e</sup> année faque, je prends confiance, c'est sûr que je... (...) c'est ça. Je sais où je m'en vais un peu plus. Chaque enfant est différent.*

Donc, à chaque enfant, le parent se construit des attentes face au rôle qu'ils ont à jouer. Cependant, comme chaque enfant possède une ontologie qui lui est propre, ces attentes peuvent ne pas convenir pour chacun des enfants. Le parent se retrouve donc confronté à des ontologies multiples en constante évolution. L'aspect communicationnel contribue aussi à l'instabilité ontologique puisque les enfants ont souvent de la difficulté à exprimer leurs émotions. Plusieurs parents ont rapporté que le simple fait de développer sur leur journée à l'école peut être un défi pour l'enfant.

*Kathy : Mais non, je pense que c'est ça, c'est important d'être présent, pas nécessairement... tout le temps (...) mais juste d'être présent, d'écouter s'ils ont de besoin, (...) parce que qu'il y a des enfants, comme Elliot... naturellement il va pas dire « Yo, j'ai besoin d'aide », pi même à l'école, ça a été un problème.*

Le cas le plus probant de ce phénomène s'est révélée par hasard lors de l'entrevue de suivi avec Doris, une enseignante spécialisée au primaire. À un moment durant l'entrevue, conduite à la fin de l'année scolaire, Doris nous explique comment Jonas, 6<sup>e</sup> année, a vécu les examens du ministère.

*Doris : C'est ça, pi, cette semaine, c'est les examens de mathématique, euh, ça, ça le stress, tsé, français il a aucun problème, il est très bon en français, tsé, il aime écrire, il aime lire, euh... Ça va bien, mais mathématique, ça le stress toujours. Mais là je trouve que cette semaine, les examens, ça a été pas si pire... (...) Il m'en a parlé hier, pi il a dit, « Ah, ça a quand même été pas pire, j'ai pas eu le temps de tout finir, deux petites choses que j'ai pas*

*fini, mais... » Mais tsé, il m'a pas dit, euh, « Ah non, j'étais pas capable », ou, euh... Faque j'ai dit, ah, pas pire, tsé... Il s'en est sorti quand même, faque là je lui posais, vu que j'avais vu l'examen, je lui posais des questions. (...) Je me disais, ah, il est correct...*

*F : Tu le testais ?*

*D : Ouais (rire)... Faque il avait les bonnes réponses, faque j'ai dit, ah, ben il était correct, il se souvenait comment convertir les fractions, pi, euh, faque tsé, j'étais contente, pi, j'ai trouvé qu'il était moins, il avait... En tout cas, il m'en parlait pas avec stress, là, tsé...*

À ses yeux, Doris considérait que les examens de Julien c'étaient somme toute bien déroulés et qu'il était parvenu à contenir son stress. Cependant, l'entrevue avait lieu dans la salle de réunion de l'école, où les enseignants circulent fréquemment pour aller chercher du matériel scolaire. Seulement quelques minutes après que Doris nous raconte sa version des faits sur les examens de Jonas, Anouk, son enseignante, entre dans la salle de réunion, et nous raconte une toute autre histoire.

*Doris : Hey ! On parle justement de Julien ! Ça a été comment, son année ?*

*Anouk : Hier, il pleurait dans son examen, mais à part ça...*

*Doris : Ah ben regarde, je viens de dire qu'il m'en avait parlé pi que je trouvais qu'il avait eu une belle attitude quand il m'en a parlé...*

*Anouk : Ah ouin...*

*Doris : (...) Tsé, il m'a donné les bonnes réponses, faque, ça a dû bien aller quand même. Il m'a dit qu'il avait pas eu le temps de finir...*

*Anouk : Non, il a pas eu le temps de finir. Mais tsé, Jonas, aux trois secondes... « Anouk !*

*Anouk ! Anouk ! »*



*Doris : Ah ben là, tu vois, là t'as l'opinion de la mère (rire), et l'opinion du prof, qui était là, tsé...*

Cet exemple démontre parfaitement le phénomène de l'oligopticon (Latour, 2005), où chaque médiateur ne voit qu'une partie de l'information disponible dans le réseau. Doris possédait une partie de l'information, c'est-à-dire qu'elle connaissait l'examen de par son emploi en plus de ce que Jonas lui avait dit sur son expérience lors de la période d'examen. Cependant, en tant que médiateur, Jonas a modifié l'information qu'il a partagée pour des raisons qui lui sont propres. Un autre médiateur, la professeure, a quant à elle conté sa version des faits, une autre construction de la réalité. En transformant l'information de la sorte, les enfants pourront aussi influencer eux-mêmes l'objet épistémologique qu'est la communauté. Kathy nous explique que son fils avait une forte influence sur les autres enfants, de sorte qu'il modifie la réalité de la communauté.

*Kathy : Jules est un peu... Je sais pas s'il l'est encore, faudrait que je parle au service de garde... Il est un peu leader négatif. Il est du genre à s'installer dans un coin, mettons, et faire genre « Adam, le ballon là-bas, je voudrais l'avoir, va le chercher » et les autres y allaient..... Tsé les mots de toilette, pipi caca poil, la, c'est lui qui les sort. (...) Tsé il est cute pi il le sait, faque... Quand il était plus petit, il... Quand il est entré en maternelle toutes les petites filles de 4<sup>e</sup> année... Jules ne marchait pas, il se faisait porter... C'était la catin de la gang, oui oui oui... Il a fallu qu'ils disent aux petites filles « Regardez, c'est pas une poupée, c'est un humain », pi lui il aimait assez ça, il se faisait peigner, il se faisait flatter, il aimait assez ça.*

Il est donc possible d'en déduire que les enfants vivent une réalité à la maison et une réalité à l'école, phénomène que Monique décrit très bien. Ainsi, sans être quelqu'un de complètement différent, l'enfant n'agira pas exactement de la même façon en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve. L'enfant change donc en fonction du contexte, ce qui augmente la complexité de la communauté à laquelle le parent fait face, comme l'explique Monique.

*Monique : Ils sont pas la même façon avec nous, les parents, qu'avec leurs amis. (...) C'est tellement, tellement le fun, parce que t'apprends autres choses aussi sur ton enfant. La vie sociale, c'est pas la même chose que la vie quand Maman est là. Pi Maman est pas tout le temps là à l'école, faque ils agissent plus comme si Maman était pas là même si elle est là. Parce que l'interaction, elle va rester la même avec leurs amis. Ils vont se forcer un peu, mais ça reste que c'est des enfants, c'est... C'est instinctif. Ça je trouve ça le fun, tsé de voir l'autre facette... L'autre facette de mon enfant, que je vois pas normalement, parce que c'est une vie familiale qu'ils vivent à la maison, tandis que là c'est une vie sociale, c'est différent.*

Nous pouvons donc conclure que, de plusieurs façon, l'enfant agit en tant que médiateur dans la communauté et en augmente son instabilité ontologique ainsi que sa complexité. Ils modifient l'information qui leur est confiée, soit en la déformant, comme dans le cas de Jonas, ou bien en n'en divulguant qu'un minimum à ses parents. Les situations diffèrent donc d'un enfant à l'autre, et chaque enfant agira de façon différente en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Dans la prochaine section, nous verrons donc l'un de ces contextes, soit celui de l'école.

#### 4.2.2 L'école

Il est tout d'abord important de bien définir ce que nous entendons ici par école. Alors que l'école peut aussi être un bâtiment ou une institution gouvernementale, nous nous y référons telle qu'elle est conceptualisée par les participants. Dans le cadre de cette recherche, les parents interrogés faisaient référence à l'école comme une entité unique, comme un acteur agissant dans la communauté. Ainsi, après l'enfant, le premier médiateur auquel les parents font face en intégrant la communauté est l'école elle-même, qui, de par sa structure flexible, augmente l'instabilité ontologique de la communauté, et par le fait même sa complexité. L'école étudiée offre un cadre beaucoup plus ouvert, et beaucoup moins « stable » dans sa nature que pourrait l'être une école régulière, comme l'a précisé Monique dans la section précédente (voir p. 46). Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'école régulière est perçue comme une boîte noire où l'implication est difficile, voire impossible. À l'inverse, les parents de cette communauté ont la possibilité de s'impliquer dans la vie scolaire et d'influencer la nature de l'école au niveau de la structure.

Comme Danick nous l'explique, la structure même de l'école est en constante évolution et est co-construite par ses membres.

*Danick : C'est un cadre où justement, si on veut changer des choses, c'est permis, il faut le proposer, faire un comité, on s'implique, et on en parle, euh, donc... Donc on sent pas quelque chose d'un cadre fataliste, imposé, euh, s'il y a des choses avec lesquelles on est moins d'accord ou on s'interroge dessus, savoir si c'est vraiment, euh... En coïncidence avec nos valeurs et l'école, bon, on a tout le loisir et l'espace pour interagir et proposer d'autres choses, euh...*

*Interviewer : Il y a cette flexibilité-là dans la structure...*

*Danick : Tout à fait, dans la structure, dans la gestion, euh... (...) Il y a quand même un cadre qui est là, pi dans lequel on peut, euh... on peut jouer un peu, on peut... soumettre, euh... Tsé pour les bulletins, par exemple, au lieu d'avoir le bulletin je sais pu trop, avec des lettres, ou je sais pas quoi, comme c'était imposé par la commission scolaire, on a formé un comité de parent, on a écrit une lettre, on est débarqués là, on était 15 parents convaincus, on a émis notre point au conseil d'établissement, pi nous pour telle, telle, telle raison, on trouve que votre bulletin avec des lettres, il marche pas, nous on veut telle affaire, sous une autre forme, pi on a demandé un dérogation et on l'a obtenu... Pi on sent qu'on, on contribue à la définition du tout, dans son orientation, dans...*

Cette structure flexible permet donc aux parents d'avoir un mot à dire quant à la direction que l'école prendra dans le futur, sans pour autant pouvoir être certain de la forme qu'elle prendra. En s'impliquant, les membres influencent ainsi la nature même de l'école, ce qui rend impossible pour les parents de savoir ce à quoi elle ressemblera dans le futur. Danick nous explique d'ailleurs que le projet de l'école lui-même est en constante mutation.

*Danick : D'ailleurs, si tu me ramènes sur le projet, je pourrais t'en amener une copie, c'est co-écrit avec les parents, faque... C'est pas une mainmise des profs là-dessus, non, non,*

*les parents, je peux pas te dire, il y a pas une date en particulier, il est toujours en refonte, c'est un work in progress, donc on contribue à ça...*

*Interviewer : Donc la définition même du mandat de l'école évolue avec le temps ?*

*Danick : Oui, oui... Il est appelé à changer selon, euh, je dis si les parents on décide que, ben, nous vu que l'école sera plus orienté vers l'écologie, ou le sport, ou quelque chose, ben, c'est à nous de le faire, c'est à nous de le faire, on se fait un comité, on s'implique, on mobilise, pi on le fera... (...) Donc, euh, c'est d'emblée, on participe à la définition de l'orientation de l'école, pas obligé de faire un plan quinquennal, pi là tout le monde on fait une pétition pour changer un aspect de l'école, c'est tout le temps en changement... Quand je dis, on peut s'impliquer, s'impliquer pour notre enfant, mais pour la structure, la gestion entre guillemet, parce que... Non, c'est vraiment une école ultra vivante !*

De plus, la nature même de l'école évolue aussi avec les années en raison du renouvellement constant des élèves. Chaque année, un niveau complet quitte pour le secondaire alors qu'un autre arrive à la maternelle. Chacune de ces cohortes diffère des autres, venant modifier le visage de l'école. Au sein de l'oligopticon qu'est la communauté de l'école, les parents ne possèdent donc qu'un *liminal knowledge* sur chacune des cohortes, puisqu'il est impossible de parfaitement connaître chacune des cohortes.

*Yannick : (...) encore là, ça dépend de la cohorte d'élèves, parce que des fois tu vas avoir des cohortes d'élèves qui sont magnifiques... euh comme des fois tu vas avoir des cohortes un peu plus turbulents...*

Bien que les parents soient impliqués, avec ces changements constants de cohortes, les parents sont conscients qu'ils ne possèdent pas toute l'information sur les élèves. Il s'agit du *negative knowledge* (Knorr, 1999), phénomène traité au chapitre 2, où l'utilisateur est conscient qu'il lui manque de l'information. Doris explique d'ailleurs très bien comment elle vit ce phénomène.

*Doris : Parce qu'il y a ça aussi, parce que tsé, au début, tu connais ton niveau, pi quand il y avait les mercredis, ça c'était agréable, parce qu'on gardait tout le temps un contact avec tout le monde, quand on venait les mercredis, tandis que maintenant, t'es plus collé à ton niveau, tsé, donc, moi, là, les enfants, euh, le mien en 6<sup>e</sup> année, les enfants de maternelle, première, deuxième, je les connais pas beaucoup.*

Aussi, lorsque que nous avons mentionné que les entrevues suivaient l'ordre chronologique des années scolaires, Doris a souligné qu'il s'agissait d'une méthodologie intéressante puisque l'école se révèle graduellement au fur et à mesure qu'ils avancent dans le parcours académique de l'enfant.

*Doris : Ben je pense que c'est bon que tu les aies rencontrés dans l'ordre, parce qu'on est vraiment pas pareil au début pi à la fin (hahaha), vraiment pas, c'est vraiment, il y a vraiment une grosse différence. Ben, moi je trouve là. (...) Tsé quand on arrive, on connaît pas ça, on sait pas dans quoi on s'embarque, pi tant que t'as pas passé tous les cycles, ben tu le sais pas ce qui se passe dans le cycle supérieur (...)*

Le fait que les parents ne connaissent pas tous les enfants de tous les niveaux contribue au *liminal knowledge* ainsi qu'au *negative knowledge*. Ces deux phénomènes contribuent au « *lack of completeness of being* » évoqué par Knorr (1999) puisqu'ils augmentent l'instabilité ontologique et la complexité de la communauté. Un autre médiateur présent dans l'école, les enseignants, contribuent d'ailleurs aussi à amplifier ce « *lack of completeness of being* ».

#### 4.2.3 Les enseignants

Un autre médiateur important de la communauté de l'école avec lequel les parents interagissent est le personnel enseignant. Les enseignants sont ceux qui s'assurent que les pratiques soient bien exécutées et d'instaurer au sein de la communauté un climat favorisant la co-création de nouveaux rituels, traditions et pratiques par les parents et l'école. Doris nous explique comment Jonas a proposé un projet de randonnée au mont Sutton, qui a d'abord été accepté, puis amélioré, par l'enseignante.

*Doris : Ben, c'est une proposition qu'il a fait en début d'année, parce que tsé, ils ont beaucoup de projets d'éducation physique, pi ils font des choix. (...) Mais là, il dit : « J'aimerais ça aller faire une randonnée en montagne », faque... Elle dit : « Ah, ben c'est une bonne idée ! », mais là, de là, ils ont travaillé à valider, est-ce qu'il y avait assez d'élèves... Il y a un petit coût, faque il a fallu qu'ils s'occupent de demander aux parents si les frais étaient acceptés, ou si ça prend des parents accompagnateurs...*

Ainsi, les enseignants ont un rôle important à jouer en tant que médiateur, chacun d'eux représentant un médiateur unique. Ils modifient l'information véhiculée au sein de la communauté de façon différente, en fonction de leur propre expérience. Par exemple, Monique notait qu'une enseignante utilisait une méthode particulière, différente des autres enseignants, pour enseigner aux enfants à apprendre à lire.

*Monique : Euh, elle a vraiment une méthode spéciale avec les enfants pi tout, euh... Avec euh, ses sons, pi les gouttes, pi les... Même en étant dans l'écriture, elle a un, une méthode qu'elle a inventée pour apprendre à écrire, parce que, écrire une lettre, va falloir que tu la fasses dans le bon sens. Bon, un enfant va toujours la faire dans le mauvais sens, pi, euh, même si j'essaie de l'expliquer à Laurie, ça marche pas. Pi avec sa méthode, ça marche bien, parce que... Tsé quand que tu fais un P, tu vas, elle va faire une plouc, tsé elle dit un son, pi tsé, faque l'enfant il l'imagine Plouc!, Faque là à mettons elle va dire un P, c'est plouc et je me souviens pu c'est quoi la boucle, mais elle a des sons, pi... Faque c'est comme, on connaît pas ça, c'est elle qui l'a inventé... Elle a beaucoup de méthodes comme ça, qui sont très différentes, pi très hors normes (...) Il y a certaines choses, mais regarde, ça fait quatre ans, je me souviens quand même de plouc, pi de tsé, une couple d'affaires.*

Chaque enseignant possède ses propres façons de faire, ce qui augmente la complexité vécue par les parents. S'ils désirent cerner cette complexité et comprendre les méthodes, ils devront s'impliquer davantage au sein de la communauté pour être en contact avec les enseignants. De plus, ces méthodes évoluent avec le temps et diffèrent des attentes que les parents se construisent face aux tâches qu'ils auront à remplir en tant que parent, comme nous l'explique de façon colorée Kathy.

*Kathy : Je, moi je l'ai vécu... mais c'est pu comme c'était la... Même aujourd'hui, une addition, on le fait pu comme avant la... Des retenues, ils connaissent pas ça eux autres... Quessé ca ?! Pourquoi t'as un cercle au-dessus de ton chiffre ? Je comprends pas...*

Ensuite, chaque année scolaire diffère les unes des autres, autant dans les sujets qui y sont traités qu'en fonction des attentes qu'ont les enseignants face aux enfants. Ces attentes évoluent au courant du parcours scolaire, ce qui affecte les propres attentes des parents. Ces changements affectent la perception du rôle que le parent croit devoir jouer dans la communauté, le tout complexifiant la relation que le parent entretient avec l'école.

*Kathy : Je te parlais tout à l'heure de phrases trouées, bon, par exemple, tandis que quand t'arrives au deuxième cycle, ben là, whoops, du jour au lendemain, l'enfant, faut qu'il soit plus autonome, qu'il fasse plus ses recherches. Faque, ça, c'est un gros changement, pi... Le fonctionnement est pas le même non plus (...), c'est comme, je dirais, tsé, les enseignants sont comme habitués à ce changement-là, chez les enfants, mais nous, on est comme... Tsé, je pense qu'on s'attend à ce que ça va continuer comme au premier cycle, mais la façon de fonctionner change un peu. On en demande plus aux enfants, pi c'est moins dirigé, c'est ça... C'est moins dirigé par l'enseignant. Rendu au deuxième cycle, faque comme c'est moins dirigé par l'enseignant, pour les enfants, c'est aussi moins dirigé pour les parents. Tsé, c'est... On tâtonne plus, c'est ça, je dirais... Faque ça, je trouve ça, c'est un gros step, entre ces deux niveaux là...*

Donc, les sources d'instabilité ontologique évoluent avec le temps. Plus l'enfant vieillit, plus cette instabilité tire sa source dans la structure flexible qu'installent les enseignants. Ces derniers, en tant que médiateurs, amènent leur propre construction de la réalité à l'environnement de la salle de classe, ce qui fait que chaque classe sera différente. Le parent interagit donc avec l'enseignant en fonction de ses attentes, mais il se peut que les approches apportées par les enseignants surprennent les parents. Yannick a déjà vécu cette situation lorsqu'il fût confronté à une enseignante qui, selon lui, n'adoptait pas une approche pédagogique adaptée aux besoins particuliers de Blaise.

*Yannick : (...) on a eu un gros conflit avec l'enseignante, en première année deuxième année, parce que justement on partageait pas les mêmes valeurs, euh... Ça été très difficile parce que on s'est sentis que, on a ressenti que l'enseignante, euh... n'était pas adéquate... pour la personne qu'est mon garçon. (...) Aussitôt que t'avais des difficultés, ben là ça devenait problématique, et les méthodes utilisées, ou ses stratégies, étaient... Je dirais... Ça concordait pas avec nos principes... Pi étant enseignant surtout, euh, pas pour faire rivalité, pour dire ma façon d'enseigner est mieux, euh... je me suis toujours dit, ben... je suis au secondaire et je suis moins rough que ça, faque je peux pas croire que les élèves de première année, deuxième année sont traités d'une façon si dure, euh... Faque ça vraiment été un conflit, là, un gros conflit, qui a été très loin... On a été même euh... à la commission scolaire, oh ouais...*

Donc, confronté à l'impression que l'enseignante de fils ne correspondait pas à ses besoins, Yannick a décidé de prendre action. Après avoir discuté avec l'enseignante sans succès, il s'est tourné vers Marc, le directeur, pour tenter de trouver une solution. Cependant, ce dernier n'est pas parvenu à résoudre le conflit, ce qui a obligé Yannick et sa conjointe à aller chercher l'aide de la commission scolaire. Maintenant en troisième année, le problème s'est résolu puisque Blaise se retrouve avec une nouvelle enseignante.

*Interviewer : Puis la transition du premier cycle au deuxième cycle ?*

*Yannick : Paradis (rire). Ah ouais, le paradis (rire). Le paradis, parce que, euh... (les enseignantes du deuxième cycle), c'est des amours, pi eux, je trouve qu'ils ont l'approche nécessaire pour enseigner, euh, à les élèves du deuxième cycle, autant, je veux dire, leur... Elles sont informées, elles sont à jours, parce que dans l'enseignement t'as des professeurs qui sont, je dirais, vieux jeu, pas pour insulter, mais, les méthodes se sont révolutionnées, il y eu une réforme pédagogique, on a instauré plein de nouvelles stratégies, mais il y a beaucoup d'enseignants, qui, qui s'entête à utiliser les anciennes méthodes, alors que le gouvernement demande d'appliquer les nouvelles méthodes, nouvelles conventions, normes, etc.*



Suite au changement de cycle, Yannick s'est à nouveau retrouvé face à une situation qui différait de ses attentes, cette fois-ci de façon positive. Cependant, cette situation n'a pas été sans impact sur l'expérience vécu par Yannick face aux autres médiateurs de la communauté. Il s'est donc vu obligé de faire face à leurs propres différentes constructions de la réalité.

*Yannick : J'ai senti que peut-être que les enseignants ne savaient pas qui on était vraiment, parce que, moi quand je suis à l'école, on parle avec d'autres enseignants, on va parler des élèves, elle, elle a l'élève, elle va dire ce qu'elle veut, elle va dire le parent, parce que... c'est ça, parce que je sentais que... On nous faisait passer pour des chialeux, pour des personnes qui exigeaient la lune.*

Nous pouvons tracer un parallèle entre cette anecdote et le tiroir métaphorique de Knorr (1997), qui continue de s'ouvrir sans fin. Ainsi, alors que Yannick croyait avoir réussi à cerner une zone d'incertitudes, plusieurs autres se présentaient à lui. D'ailleurs, comme nous l'avons vu, ces zones d'incertitudes, qui alimentent l'instabilité ontologique et la complexité de la communauté, ne sont pas seulement générées par les enseignants, mais aussi par l'enfant et l'école elle-même. C'est en entrant en relation avec eux que les parents se retrouveront face au « *lack of completeness of being* » de la communauté. Dans la prochaine section, nous démontreront comment, grâce à de nouveaux médiateurs, les parents parviendront à entrer en relation avec les médiateurs que nous avons vu jusqu'à présent.

#### 4.2.4 Les traditions, les rituels et les pratiques

Au sein de la communauté, les parents sont eux-mêmes des médiateurs. Cependant, ils ne le sont pas tant et aussi longtemps qu'ils n'entrent pas en relation avec les autres médiateurs. Comme Latour (2005) nous l'expliquait, un acteur dans un réseau peut être un médiateur ou non, selon ce qu'il fera de l'information qui est mis à sa disposition et l'influence qu'il aura sur les autres acteurs. Par conséquent, un parent qui n'interagit d'aucune façon avec les autres composantes de la communauté ne sera pas un médiateur puisqu'il n'influencera aucunement l'information disponible. Pour devenir un médiateur dans la communauté, les parents se doivent de s'engager grâce à des rituels, des traditions et des pratiques. Le simple fait de communiquer avec d'autres

parents est associé à la pratique de l'*empathizing* identifiée par Schau et *al* (2009). De plus, dès leur arrivée à l'école étudiée dans le cadre de cette recherche, les parents ont la possibilité de s'impliquer dans les comités et dans les projets. Il s'agit des deux moteurs de la communauté de cette école alternative, qui viendront eux même permettre la mise en place des pratiques présentées par Schau et *al.* (2009). De par leur nature évolutive et transformationnelle, ces rituels, traditions et pratiques agissent comme des médiateurs, puisqu'elles transformeront l'input qui leur est fourni pour produire des outputs non-attendus. Nous présenterons d'abord les comités pour ensuite se concentrer sur les projets, qui permettent aux parents de plus facilement intégrer dans la communauté et d'entrer en relation avec les autres médiateurs.

#### 4.2.4.1 Les comités

Tous les parents interrogés dans le cadre de ce mémoire ont mentionné le fait qu'avant d'inscrire leur enfant à cette école, il n'avait que très peu de connaissances sur ce qu'était la pédagogie alternative. Ainsi, ils ont choisi cette école puisque les valeurs qui y étaient véhiculées cadraient avec les leurs, mais ne comprenaient pas encore tous les rouages qui permettaient à l'école de survivre. L'une des façons que les parents utilisent pour combler ce manque d'informations est l'adhésion à un comité. On retrouve 12 comités permanents (voir Annexe 1), en plus des nombreux comités qui se créent pour répondre à des besoins ponctuels. Ces comités temporaires seront ensuite dissous une fois le besoin comblé. Danick nous explique comment ces comités permettent à la communauté de rester en vie en même temps que d'être maintenu en vie par la communauté.

*Danick : Là, euh, tsé, il y a pas eu des immense chantiers, parce qu'on est très bien dans cette école-là, mais euh, on est là continuellement, avec toute sorte de comité justement, ça assure quelque chose qui est comme une veille, qui... On est assidus, on est tout le temps-là, donc il y a comme douze comités différents à l'école, douze comités réellement vivants, les gens s'impliquent, plusieurs réunions, euh... Donc, comité, euh... comme je te disais, Groupe nature, environnement, comité pédagogique, donc, pédagogique, c'est la plateforme idéale pour soumettre quelconque idée qu'on veut, euh... Comité d'admission,*

*euh, etc., etc. ... Je connais ceux dans lesquels j'ai participé un peu plus, le financement, c'est des parents qui les tiennent en vie, ou euh...*

Tous ces comités permettent de mettre en place des pratiques qui permettront d'assurer la pérennité de l'école. À chaque début d'année, les nouveaux parents comme les anciens ont la possibilité de se joindre à un comité lors d'une foire où chaque comité présente sa mission. Les nouveaux ont donc la chance de s'inscrire à un comité, alors que les anciens peuvent soit s'inscrire au même comité que l'année précédente, soit s'inscrire à un nouveau comité, ou tout simplement n'en joindre aucun. Cependant, pour les nouveaux parents, il s'agit d'une très bonne entrée en matière, comme nous l'explique Doris.

*Interviewer : Et pourquoi dans ce comité-là (pédagogique) ?*

*Doris : Ben, parce que ça m'intéressait, euh... Tout ce qu'on pouvait faire, euh, autour, euh... Par rapport à la pédagogie pi aux élèves, qu'est-ce qu'on pouvait faire, pi qu'est-ce que le parent avait à... C'était quoi le rôle du parent là-dedans, parce que, on disait, souvent... Les profs disaient souvent, ok, ben le côté pédagogique à l'école, on a toujours dit que ça appartenait aux profs, tsé, mais là il y avait une ouverture envers les parents pour entendre, tsé, ce que lui pensait, aussi, faque moi c'était plus... Au début, c'était comme l'échange qui me tentait... C'est ça qui me tentait...*

*Interviewer : L'interaction...*

*Doris : Ouais c'est ça, les échanges, pi tsé, pi comprendre aussi, parce que, tsé, j'étais pas prof dans ce temps-là, moi là... Tsé je connaissais rien de ça, faque j'arrivais ici, pi tsé, souvent, tu te demandes, ok, ils apprennent ça, mais pourquoi ils apprennent ça, et pourquoi ça se passe comme ça... Tsé, c'était beaucoup l'échange, pi, euh, qui m'attirait là-dedans. Pi là, ben, à partir de ça, on a fait des soirées, euh...*

Comme Lave et Wenger (1991) l'avaient identifié, l'une des premières pratiques adoptées par les parents est le réseautage. Grâce aux comités, les parents parviennent à mieux connaître les autres parents. Cependant, ils seront davantage poussés vers ce type d'implication pour combler le manque d'information qu'ils ont sur la communauté de l'école. Ainsi, cette dernière se révèle graduellement au parent, et plus ils s'engagent, plus ils en découvrent. Doris explique d'ailleurs bien ce phénomène lorsqu'elle dit : « *Ben c'est ça, on se sent bien accueilli quand même, c'est pas froid, c'est pas ce que je veux dire, mais on découvre beaucoup de choses au fur et à mesure qu'ils se déroulent...* ». Ainsi, les comités se dévoilent graduellement à l'utilisateur, lui révélant de nouvelles zones d'incertitudes. Cependant, les comités eux-mêmes ne sont pas stable ontologiquement. Il se peut que la mission du comité change, ou bien encore que sa mission se retrouve modifiée par une fluctuation de l'implication des parents. Par exemple, le comité pédagogique, le premier auquel Doris et Danick ont adhéré, a connu une baisse de l'engagement des parents.

*Danick : Comité pédagogique, euh, ben, parce que je dis, ben, j'ai choisi cette école là pour un projet pédagogique particulier, j'étais sûr que c'était le comité le plus couru, que les gens se pitchaient là-dessus, pi finalement, c'était comme lui qui était, paradoxalement, qui est le plus délaissé, le moins vivant...*

*Interviewer : C'est pas là que les parents sont le plus engagés ?*

*Danick : Étonnamment, non. Euh, pourtant, c'est dans ce comité-là, cette année, où il y a eu la soirée de lecture, faque ça j'ai trouvé ça super génial, peut-être que ça va redonner vie au comité... Tsé, des fois il y a des up and down, et peut-être que ça a fonctionné par le passé, et là ça marchait pu ou je sais pas quoi... (...) Mais, euh, c'est ça, peut-être que le truc de lecture va pouvoir relancer un peu le comité, donc peut-être que l'année prochaine j'y retournerais, je le sais pas, je vais voir.*

Ainsi, alors que Doris, quelques années plus tôt, a vécu le comité pédagogique positivement, Danick s'est buté à une toute autre réalité qui différait largement de ses attentes. Cependant, les comités sont en constante mutation, de telle sorte que certaines traditions peuvent aussi se

développer au fil des ans, comme ce fût le cas lors de la présente année scolaire. Ainsi, les parents membres du comité pédagogique, avec une nouvelle personne à sa tête, ont organisé un club de lecture pour les enfants, qui aux dires de plusieurs personnes interrogées, a été un franc succès.

*Danick : Il y a des activités au cours de l'année, mettons, la soirée de lecture, je pense que je t'en avais parlé, ça devait avoir lieu, euh... Ça a été un succès, moi j'ai pas pu y aller, j'étais dans d'autres affaires, mais, euh, c'est sûr que ça va se répéter, tsé... Ben l'année prochaine, bon, cette fois-ci c'était plus encadré avec un comité, mais l'année prochaine, l'idée va se lancer, d'autres parents qui vont s'y greffer, pi bang, ça va le faire, ça va faire culture, tsé, c'est, hey, on le refait, c'est comme un rituel, on revient là-dessus...*

Ainsi, une nouvelle tradition, intégrée à une autre tradition, celle des comités, peut relancer la vitalité dudit comité. Les différents médiateurs entrant en relation grâce aux comités auront donc un effet sur sa nature.

*Doris : Ben ça a bien été... Ben là on a une fille, on a une, un parent qui s'en occupe, qui a repris, c'est ça, la présiden... pas la présidence, mais la responsabilité du comité, si tu veux, qui est comme... C'est ça, c'est parce que c'est moi qui le faisait avant, pi elle est dynamique, pi tsé, elle a de nouvelles idées, pi c'est le fun, là.*

Encore une fois, il est possible de tracer un parallèle intéressant avec la littérature existante sur l'objet épistémologique. Ainsi, nous parlons ici de pratiques dans une pratique et de traditions dans une tradition, comme le « *lab in the lab in the lab* » dont parlait Knorr (1999). Nous retrouvons aussi ce même phénomène au niveau de la communauté dans son ensemble. Certains comités permettent aux parents d'entrer en contact avec d'autres communautés. Les parents se retrouvent donc à faire partie d'une communauté au sein d'une autre communauté. On retrouve entre autres le Réseau des Écoles Publiques Alternative du Québec (RÉPAQ), auprès duquel se sont impliqués Danick, Doris et Évelyne. Il s'agit d'un comité formé par des parents dont les enfants fréquentent l'école alternative, et ce partout au Québec. Directement en lien avec l'école, il dépasse toutefois les limites de l'implication dans la simple communauté de l'école, pour entrer dans la communauté des écoles alternatives dans son ensemble. Comme nous l'explique Évelyne, les parents s'y

impliquent afin de réduire les zones d'incertitudes autour de l'école alternative, qui, nous le rappelons, possèdent elles-mêmes une ontologie variable.

*Évelyne : Pi le pourquoi je suis allée aussi pendant quelques années au RÉPAQ... Ça c'est le réseau des écoles publiques alternatives du Québec, donc, tout, ben, toutes les écoles ou, le plus possible alternative, se réunissent à tous les mois. Un représentant ou deux. Pi on discute des enjeux, dans les différentes écoles, pi on s'entraide, on va chercher des idées de ce qui se passe ailleurs. Ça c'était très intéressant aussi pour apprendre à connaître les écoles alternatives.*

Les parents se retrouvent donc à faire partie d'une communauté, celle de l'école, à l'intérieur d'une autre communauté, celle du RÉPAQ. Au même titre que chaque comité au sein de l'école alternative amène une ontologie qui lui est propre, les écoles alternatives au sein du RÉPAQ diffèrent dans leur nature et dans leur approche pédagogique. Danick, qui a pendant plusieurs années représenté l'école auprès de la RÉPAQ, nous décrit son fonctionnement et comment les différentes ontologies qui se côtoient l'ont amené à s'engager.

*Danick : J'ai été parent représentant de notre école au RÉPAQ, donc ça... Ça a été... J'ai fait je sais pas combien d'heures là-dedans. J'ai fait toutes mes heures pour les 6 ans là-bas... Tsé, des réunions de... C'est des vendredi soir, des fois c'était à la fin de l'année, c'était à l'extérieur le samedi, c'était super cool. (...) La première école alternative elle s'appelle Jonathan... À Montréal, Pi, eux, il y a une particularité, eux, ils mélangent tous les niveaux, des maternelles à la 6<sup>e</sup>, dans la plupart des classes, tout le monde est tout le temps mélangé... Moi j'y suis jamais allé, mais pendant quelques années, j'ai pu côtoyer des gens de cette école-là, leur parler, voir ce qu'ils font dans telles situations. (...) On sent... On sentait qu'on faisait partie d'un mouvement, quelque chose. Mais, ça, il y avait un intérêt très individuel, pour moi, j'étais déjà curieux de voir... euh, le système éducatif, le système alternatif dans sa globalité, rencontrer des gens de toutes sortes d'école, autant en région qu'à Montréal.*

Donc, cette communauté au sein d'une autre communauté augmente grandement l'instabilité ontologique et la complexité auxquelles font face les parents. Un autre comité, fondé par Doris, dépasse lui aussi les limites de la communauté de l'école. Il s'agit de la fondation de l'école, qui a pour but d'amasser des fonds qui permettront de financer des projets pour l'amélioration de l'école et de sa communauté. Encore une fois, comme le « *lab in the lab in the lab* » de Knorr, ce comité amène de nouvelles réalités et un degré de complexité supplémentaire.

*Doris : Pi c'est ça, nous notre fondation, ben on l'a créé ici, il y a... euh, ça fait 5 ans. (...) C'est ça, pi, aussi, quand dans ce fameux compte-là, de la commission scolaire, oui c'est l'argent des parents, mais on n'est pas libre de la dépenser comme on veut. Euh, tu dois, euh, par exemple, un parc d'école, faut que tu fasses appel à comme trois soumissionnaires, faut que ce soit des soumissionnaires qui font affaire avec la commission scolaire, euh, tu peux pas acheter des livres dans n'importe quelle librairie, ou en grande surface, euh... Les fournitures scolaires, c'est la même chose, tsé, ben fourniture, euh, X là, euh (...) Cette année, on a fait une demande pour devenir, tsé, à l'agence du revenu du Canada, pour être un organisme euh, de charité, pour pouvoir, que ça nous permettrait d'émettre des reçus d'impôt, parce que là on peut pas... Comme OSBL, on peut pas, c'est ça, on est juste comme enregistrés au Québec, pi là on a fait une demande, c'est ça, au Canada, j'ai tout appris ça ces affaires là... Je connaissais pas ça, moi...*

Donc, dans le but de réduire les zones d'incertitudes et assurer une meilleure gestion de l'argent récoltée par l'école, Doris s'est retrouvée confrontée à un monde complètement nouveau, celui des fondations. Encore une fois, on retrouve une réalité externe qui s'imbrique dans celle de la communauté de l'école. Les exemples présentés ici ne sont bien sûr pas exhaustif puisque les comités n'ont pas tous été étudiés en profondeur, mais ils permettent de bien saisir l'instabilité ontologique et la complexité qu'amène la tradition des comités.

#### 4.2.4.2 Les projets

Au même titre que les comités, les projets, ou la pédagogie par projets, est une tradition bien implantée dans la communauté de l'école. Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque enfant se

doit de compléter de trois à quatre projets par année sur un sujet de son choix. Dans le cadre de ces projets, les enfants vont rechercher toute l'information nécessaire pour présenter le sujet adéquatement aux autres élèves, aux professeurs et aux parents, dans un format qui leur convient. Ainsi, la présentation peut prendre des allures de sketches, de pièce de théâtre ou d'exposé oral traditionnel. Pour les parents, ces projets permettent en premier lieu d'en apprendre sur l'école, mais d'approfondir leurs connaissances générales en « entrant » dans une ontologie nouvelle à chaque projet.

*Monique : Ah, ben j'apprends toujours, j'apprends des choses... Hey, les projets, c'est fou comment on apprend de nouvelles choses... Tsé, moi qui, qui... Qui est sédentaire, tsé, là, là c'était des, parler de d'autres villes, de d'autres pays, euh... Tsé, c'est toujours intéressant. D'apprendre... Benoit, il a fait des projets, sur, euh, les méduses, qui m'avait beaucoup impressionné... Ouais, avec des mots scientifiques, pi toute, pi tsé, d'apprendre, tsé... Tout, d'où ce qu'ils viennent, pi, non, euh, t'apprends beaucoup. Parce ce que c'est des sujets qu'on survole, tsé, on connaît beaucoup de choses, mais qu'on va pas en profondeur... C'est ça, un projet... C'est d'aller vraiment... D'aller gratter... C'est pas... C'est pas juste, euh, les méduses vivent dans l'eau... Non... Il va y avoir, euh, beaucoup plus que ça.*

Comme nous l'explique Monique, chaque projet devra approfondir un sujet et non seulement en gratter la surface. Une fois les informations de base recueillies, les enfants et les parents défrichent le sujet pour tenter d'en avoir une meilleure compréhension.

*Kathy : Là tu vois, Jules fait son projet sur les dragons... Faque là ben les dragons, ben, tsé, c'est sûr ils sont plus populaires en Asie, là, whoop, t'en a en Europe, t'en a ici au Canada, ben techniquement on s'entend. (...) Dans le fond le but c'est vraiment d'aller chercher de l'information, de transmettre l'information, d'aller chercher des informations originales... Tsé je fais un projet sur les chats, je te dirai pas qu'il a quatre pattes. En général tout le monde le sait, tsé faut que t'aïlles un peu plus loin... Euh... Quand ils sont plus petits, ce qu'ils font, ils font une tempête d'idée, à partir de leur projet, ils font se faire un brainstorm, ils vont mettre toutes leurs idées par rapport à ça, ils vont se trouver des*



*mots clés, la whoop t'apprend ta structure, dans ta structure de phrase, t'apprend ton code de correction, tsé, faque... Il y a toute une idée en arrière de ça tsé, c'est pas juste genre « Cherche pi donne-moi de l'information », pi faut qu'il l'apprenne.*

Ainsi, non seulement les projets permettent d'en apprendre davantage sur les sujets étudiés, ils représentent une pédagogie dans une pédagogie, où l'enfant acquerra de nouvelles compétences reliées à la pédagogie traditionnelle au travers de la pédagogie par projets. Cette pédagogie représente aussi une entrée en matière parfaite pour les nouveaux parents qui se retrouvent confrontés à cette réalité présentée par la communauté de l'école. Doris se souvient d'en avoir appris énormément sur l'école grâce aux projets réalisés par ses enfants.

*Doris : Tsé, on apprend beaucoup comme quand les choses arrivent, ben là on les apprend... Par exemple, tsé, euh, en éducation physique, l'enseignant fait beaucoup de projets, tout ça, moi j'en ai appris. (...) Ben, c'est ça, mais ça nous apprend à nous débrouiller, pi à poser des questions, mais c'est ça, on découvre beaucoup de choses. (...) Pi le projet, c'est pas clair, tsé, au début, on sait pas trop ce que c'est, pi c'est quand on a la rencontre avec les enseignants, au début d'année, que là on se le fait expliquer un peu. Mais encore là, c'est tellement nouveau pour toi, pi surtout si t'es pas dans le domaine de l'enseignement, euh, ok, ils vont faire un projet, ok, elle me parle de phrase trouée, ils vont mettre des mots, euh... Je les prends où ? Tsé, c'est ça, on a beaucoup de questionnements, mais on apprend beaucoup en faisant... Comme les enfants, finalement, en faisant...*

Les parents se retrouvent à faire face à une foule de zone d'incertitudes, et lorsqu'ils tenteront de les clarifier en créeront de nouvelles. Ainsi, chaque projet amène sa propre ontologie et sera co-construit par une multitude de médiateurs, soit les enfants, les parents et les enseignants, pour générer des outputs intéressants.

*Danick : Il a fait un projet sur, c'était drôle, sur les théories du complot. Ça aurait pu prendre toutes sortes de tangente, mais en même temps, phénomènes mystérieux, phénomènes inexplicables, théorie du complot, dans sa tête et dans la tête de son ami, Jacob, euh, c'était comme tout un peu pogné, tout... Autant triangle des Bermudes que les OVNIS*

*que 9/11, c'était comme toute la même affaire dans leur tête à eux. Il a fallu faire un travail un peu de déconstruction, construction, de nuancer... Euh, moi, là, des fois je suis allé parler à Annie, sa prof, « Hey, mon gars veut faire un projet là-dessus, qu'est-ce que t'en pense ? », pi on a jasé, pi elle a même sorti de la classe, elle me dit, Ouais, moi aussi... On a discuté de ça, les a priori par rapport à cette idée-là, donc, pour leur permettre de cultiver leur intérêt, mais qui est en même temps, fallait leur permettre de définir cet intérêt-là... Faque tsé, tu vois, c'est l'implication, c'est pas juste pour couper le carton, c'est comment on conçoit, pi comment on amène l'enfant à le concevoir. (...) Donc il y a tout un travail de, je disais, de déconstruction, reconstruction, précision, conception du sujet, pour qu'il arrive à faire quelque chose où il dit pas n'importe quoi.*

Donc, chaque médiateur apportera son input au projet en fonction de sa construction de la réalité et du rôle qu'il a à jouer, pour qu'ensuite le projet lui-même produise un output. De plus, Danick identifie un projet à l'intérieur de projet, output produit par un autre médiateur en fonction de l'output du projet.

*Danick : Ce que j'aime, après chaque projet, euh... Dans cette pédagogie par projet, c'est que les enfants, je dis les amis, mais les enfants... Ça, c'est, je te jure... Je sais pas si t'as assisté ? Non ? Ah, c'est... (émerveillé, sans mot).*

*Interviewer : Ils donnent du feedback je pense ?*

*Danick : C'est... juste ça, c'est un projet en soi. C'est qu'ils peuvent réagir, donc, formuler une critique du projet, critique autant constructive que... Mais ils sont tellement... sincères. Ils sont, euh... Ils sont justes, ils sont... ils sont équilibrés...*

En fonction de la présentation à laquelle ils viennent d'assister, chaque enfant, individuellement ou en équipe, doit donner une rétroaction à l'équipe qui présentait. Chaque rétroaction est un output souvent inattendu par les parents qui contribue à l'instabilité ontologique des projets. Ensuite, les projets se complexifient de par leur nature ontologiquement instable, mais ils représentent aussi un pont entre la réalité de l'école et celle à la maison. Knorr (1999) identifiait justement que l'une

des caractéristiques de l'objet épistémologique était que l'objet finissait par habiter l'utilisateur et que la frontière entre l'objet et la réalité tendait à s'effacer.

*Danick : On sent pas un, un déphasage entre ce qu'on vit à la maison et ce qui se vit à l'école, parce qu'on a les infos, parce qu'on est impliqués, c'est comme une petite extension de la maison, c'est un prolongement (...) Tsé, il fait pas tellement de devoirs à la maison, mais quand vient le temps de faire un projet, il fait des projets hallucinants, sur la révolution américaine, sur la guerre de Sécession, il fait des affaires, même pour un prof de socio, j'étais intimidé... Vraiment, il est quelque chose, très impressionnant... »*

*Interviewer : Tu rentres dans le projet...*

*Danick : Ah, ouais, ouais, ouais, on le vit, avec des documentaires, avec des objets, avec une sortie, euh...*

Les projets dépassent donc largement le contexte de la salle de classe. Tous les parents interrogés ont mentionné qu'ils ont déjà, dans le cadre d'un des projets de leur enfant, organisé une sortie ou une rencontre avec un expert, avec ou sans amis. La communauté déborde dans la réalité de la vie à la maison en mélangeant les deux ontologies, qui se côtoient maintenant dans deux contextes différents. L'inverse est aussi possible, c'est-à-dire que parfois, la maison peut déborder sur la communauté. Ainsi, certaines passions vécues par les parents sont transformées en projet en bonne et due forme. L'un des cas les plus importants est celui de la robotique.

*Danick : On a encore toute la latitude pour le faire, si tu proposes ton projet et que tu dis, ok, go, on le fait, euh... Ça pourrait être un projet plus rattaché à l'éducation physique, mettons, chaque matin, on part un groupe de marcheur, et avant la deuxième pause, on va marcher 15 minutes, ben, ok... Qui veut le faire, pi allons-y. (...) Il y a quelques projets comme ça, ça pleut pas non plus, mais des projets initiés par les parents, tsé, c'est tout à fait légitime, plausible, faisable, euh... Moi, euh, je veux faire un projet musical, ben il faudrait que j'y pense, que je le soumette, pi qu'ils me disent oui, c'est cool, c'est parti, amène tes guitares... Faque, tsé, vraiment, tout, tout est faisable.*

Un parent, qui n'a pas participé à cette étude, a un jour proposé un projet de robotique, en étant lui-même un passionné. Devant cette idée innovatrice, autant les parents que les enseignants ont accepté de collaborer pour permettre aux enfants d'y participer.

*Interviewer : Et après comment ça se forme ?*

*Danick : Ça c'était un des parents...*

*Interviewer : Alors lui il voulait amener le projet de robotique, et après ?*

*Danick : Il en avait parlé en assemblée générale, il avait proposé ça, un projet robotique, et évidemment, tout le monde s'est retourné et a dit « Wow ! ». Alors la machine est partie, tsé, tu rencontres le prof, tout simplement, est-ce que ton projet tu veux le faire en maternelle ou en sixième, ou toute l'école, et tu vas en parler... carrément aux gens, aux profs qui sont impliqués, euh... Marc, le directeur, euh... Très peu de freins, là, dans le fond, c'est... Dans quelle mesure c'est faisable, puis, tsé, si t'as vu trop grand, ben, on va le faire plus moyen, tout simplement (...) Tout est possible, là, vraiment, là... Il s'agit que tu le proposes pi que tu le fasses, tsé...*

Il s'agit d'un projet très complexe dans sa nature, qui requiert des parents une forte implication à plusieurs niveaux. Puisque les enfants vont présenter dans une exposition opposant plusieurs écoles, toutes les parties prenantes doivent s'impliquer de façon à s'assurer que toutes les exigences du projet soient comblées.

*Évelyne : Euh, le 2<sup>e</sup> cycle, c'est la grosse affaire. Ils ont fait, je me souviens pu combien d'équipes, mais plusieurs enfants participaient à ça et c'était intense. Ils sont allés à une exposition. (...) Tsé, il y avait les équipes de robotique, mais en plus de faire toutes les affiches, des T-Shirts imprimés avec des logos d'équipe, c'est comme une PME, tsé, de...*

Enfin, on comprend que les traditions, les rituels et les pratiques peuvent émerger de tous les médiateurs, que ce soit un enfant, un parent ou un enseignant. Toutes ces ontologies variées et instables qui se côtoient produisent le « *lack of completeness of being* » de la communauté, ce qui rend impossible pour les parents d'en prédire la forme future. Chaque médiateur a un rôle à jouer au sein de cette communauté, mais la construction du rôle ainsi que la fonction de ce rôle évoluent constamment, de telle sorte que chacun d'eux doit s'engager auprès de la communauté pour réduire les zones d'incertitudes.

### 4.3 Engagement auprès de la communauté

Comme Brodie et *al.* (2011) et Claffey et *al.* (2017) l'avaient précisé, la littérature existante ne nous permet pas jusqu'à présent de comprendre pourquoi certaines communautés réussissent à engager leurs membres. À la lumière de nos résultats, la première raison est bien simple. En effet, il est intéressant de voir que les parents qui s'engagent fortement auprès de la communauté le font en premier lieu parce qu'ils ont la possibilité de le faire. Comme nous l'avons démontré, les participants à cette étude ont tous mentionné qu'ils ne s'impliqueraient pas autant s'il n'en avait pas la possibilité ou si leurs enfants fréquentaient une école régulière, où l'implication parentale est généralement peu encouragée. Évelyne nous explique que rapidement elle s'est retrouvée engagée dans la vie de l'école.

*Évelyne : Ça s'est fait assez bien, rapidement, quand même, moi je venais souvent, j'aimais ça, en maternelle, c'est facile, c'est ouvert, on peut venir, faque, je venais souvent, ça a pas été long. (...) L'école ici, ben, c'est sûr que moi, l'école m'intéressait, mais une fois que je suis dedans, je l'aime encore plus, je suis encore plus contente.*

Bien que les parents qui ont participé à cette étude étaient prédisposés à être impliqués de par leur choix d'école, il reste que tous les participants ont mentionné le fait qu'ils se sont retrouvés à être encore plus engagés une fois qu'ils ont intégré la communauté de l'école. D'ailleurs, plusieurs parents rapportent d'ailleurs qu'ils n'étaient pas conscients qu'ils étaient des personnes impliquées avant que leur enfant fréquente cette école. Ainsi, ils notent qu'une fois arrivés à l'école, ils ont vraiment découvert à quel point ils étaient des personnes engagées, comme le démontre Danick.

*Danick : Euh, cette école-là, oui, c'est un fort lien d'attachement, c'est une possibilité de participer, pi quand tu mets le pied de temps, t'as le goût de continuer à t'impliquer, après... Moi, avant de rentrer dans cette école-là, je savais pas trop ce que je pouvais y faire, ça a pris deux trois affaires, j'ai dit ok, si je le fais, ben, je, je... peux continuer, j'ai de la place pour le faire, je peux proposer des choses. (...) Parce que même avec les données, c'est ça, dans le comité d'admission, on analyse les heures qui sont faites, pi, euh, encore avec les résultats, tsé, je dirais que la majorité, la plus grande majorité des familles font réellement leurs heures, pi, c'est pas ils font leur heures pi à 22 heures ils arrêtent, ils font leurs heures, pi on compte pu, là...*

Les parents ne savent donc pas nécessairement comment ils réagiront une fois qu'ils auront intégré la communauté de l'école, et plusieurs parents rapportent qu'ils sont surpris de voir à quel point ils s'engagent dans le processus. Pour Évelyne, son arrivée à cette école lui a permis de découvrir une toute nouvelle facette d'elle-même.

*Interviewer : Qu'est-ce que ça t'a appris sur toi-même?*

*Évelyne : (Pause) Ben que je suis quelqu'un d'engagé (rire). Je pensais pas me rendre dans le CÉ et vouloir participer à tout, et eumm... Je... J'ai été responsable du comité d'admission, d'organiser les choses, de prendre... Ben c'est ça, surtout, dans cet aspect-là je dirais, au niveau de l'engagement, et aussi mon rôle de mère face à mes enfants qui sont à l'école, avant je le savais pas je serais comment, une maman d'école, c'est en continuité avec, c'est ça que je suis contente d'être dans une école comme ça, c'est en continuité avec ce que j'aimais de la maison de la famille, de faire des choses avec mes enfants et tout ça*

Même chose pour Danick, qui ne croyait pas au départ être le type de personne qui s'investirait autant dans un tel projet.

*Danick : Ben, elle m'a appris que je pouvais m'impliquer, parce que moi, même si je suis un prof de socio, j'ai... très peu d'implication sociale, tsé en terme de bénévolat ou quelque*

*chose comme ça, donc, ça m'a... euh, permis de voir que ah ben, je peux trouver un moyen de m'impliquer, pi que ça peut être le fun, je me retrouve là-dedans, tsé une activité gratuite, tsé quand on dit, euh, d'ailleurs moi quand je travaille, j'y vais pas pour la paye, j'y vais pour la passion, ben pour l'école c'est la même chose, ah ben il y a un lieu dans ma vie à part la musique, à part le travail, qui, ah je peux m'investir là-dedans, euh, pi je veux pas dire investir, mais je m'y investie...*

Pour certains, les effets peuvent largement dépasser leurs attentes initiales. Ainsi, pour Doris, le fait de découvrir l'école et sa communauté a complètement changé sa vie.

*Doris : Ben, je suis complètement changée, du moment que je suis rentrée ici. Tsé, moi j'ai dit, tout le long, quand ma fille, elle finit son secondaire 5 cette année, celle qui est arrivée ici la première, tsé, je me disais, euh... Tout le long qu'elle a été ici, parce que c'était la première, tsé, j'ai comme défriché avec elle toute l'école, le parcours qu'on fait ici... Faque je me disais, tsé, moi, c'est comme, j'apprends en même temps qu'elle, tsé, j'apprends, j'apprends, j'apprends en même temps qu'elle, pi après ça, ben là. Euh... Tsé ça m'a, j'ai tellement aimé ça, que, je me suis dit, hey, j'ai envie de rester dans une école. Faque je vais aller à l'école et je vais devenir prof, pi tsé, écoute, je le sais pas mon parcours de vie, il aurait été quoi sinon, là, aucune idée. Ça a changé ma vie, ouais. Changé ma vie... Totalemment.*

Nous constatons donc que la nature ouverte de la communauté et de l'école aura des effets importants sur les parents et sur leur engagement. Deux autres phénomènes auront un impact sur l'engagement des parents, soit les zones d'incertitudes créées par l'instabilité ontologique et la complexité de la communauté, ainsi que l'engagement au-delà du produit lui-même.

#### 4.3.1 Les zones d'incertitudes

Ainsi, les parents sont eux-mêmes conscients d'être plus engagés qu'ils ne s'y attendaient avant d'intégrer la communauté de l'école et qu'ils en ressortent complètement changés. Mais pourquoi le sont-ils ? Comme Knorr (1999) l'explique, un objet épistémologique aura comme effet sur son

utilisateur de l'engager fortement, puisque ce dernier tentera constamment de combler le « *lack of completeness of being* » de l'objet. Donc, lorsque les parents s'engageront dans la communauté, on remarque que les parents le feront pour pallier à ce manque d'information. Presque chaque parent a mentionné qu'il ne voulait pas attendre au bulletin pour constater les performances scolaires de son enfant, et que le seul moyen de ne pas être surpris au bulletin, c'est de s'impliquer.

*Danick : Si on respecte le rythme de l'enfant, ben tsé, on le sait d'avance que ça va être un C, un B ou un A, et c'est pas une surprise, et il s'agit de s'impliquer, euh, pi, pi... Pi si on est impliqué, ben on le voit d'avance et on peut agir d'avance...*

Comme Danick nous l'explique, le fait de s'impliquer réduit les incertitudes et permet aux parents d'avoir une meilleure compréhension de la réalité vécue à l'école. Cependant, comme nous l'avons démontré, les zones d'incertitudes évoluent et se transforment constamment de par la nature même de la communauté et de l'école, et c'est donc dans le but de réduire ces incertitudes, qui se présentent de façon constante, que les parents vont s'impliquer.

*Yannick : On a une, une, comment je pourrais dire, une appréciation juste de la progression de l'enfant, on a pas à attendre au bulletin ou avoir une surprise... Si t'as une surprise au bulletin, c'est parce que t'es pas à l'école, ou tu cherches pas à communiquer.*

Les parents doivent donc s'impliquer constamment s'ils désirent réduire au maximum les zones d'incertitudes entourant l'éducation de leur enfant. Pour Monique, il s'agit même d'un besoin qu'elle ressent, celui de pouvoir constater l'évolution de leur enfant au sein de la communauté.

*Monique : Oui. Oui, ben oui, ben oui. Je ressens le besoin pi tout, pi des fois, ça me manque, faut vraiment que je trouve du temps.*

*Interviewer : Parce que tu aimes ça ?*

*Monique : Oui, j'aime ça.*



*Interviewer : Qu'est-ce que t'aimes ?*

*Monique : Ben, euh, de se sentir utile, de, de, de voir où ce qu'ils sont rendus, de partager, de partager avec eux.*

Les parents ressentent donc le besoin de s'engager afin de pouvoir partager avec leurs enfants et pouvoir constater leur progression. Malgré le fait qu'ils en connaissent énormément sur les caractéristiques principales de l'école et de la communauté, les parents vont s'engager pour en connaître le plus possible sur les différentes ontologies auxquelles ils se trouvent exposés. Ainsi, comme nous l'avons démontré dans la dernière section, la communauté reste un objet épistémologique ontologiquement instable et en constante complexification, ce qui rend l'engagement des parents presque obligatoire. Les parents vont s'engager pour réduire le « *lack of completeness of being* ».

*Danick : Pi comme j'en sais beaucoup là-dessus, sur... guider la discussion, tsé, qu'ils me parlent des math ou pas cette journée-là, je m'en fous, je sais que le lendemain ils vont finir par m'en parler, pi de toute façon, par la porte, avec les contacts avec la prof, que mettons, Ève-Marie, il lui reste un numéro de math à faire, pi bon, faut qu'elle le fasse d'ici deux, pi si elle m'en parle pas, je vais voir qu'il y a anguille sous roche et je vais la relancer assez direct. Faque on, on est très informés à cette école-là, faque en même temps j'ai un beau contact avec les enfants, qu'ils en parlent spontanément, les informations je les ai au quotidien, avec les profs, euh... qui sont tellement accessibles.*

Comme Danick nous l'explique, les parents se trouvent souvent dans des situations où ils possèdent du « *liminal knowledge* » sur la progression de leur enfant, et de ces informations s'en dégagera le sentiment qu'ils « savent qu'ils ne savent pas ».

*Kathy : Ben oui, c'est sûr, le fait de pouvoir y aller, et de pouvoir s'impliquer à n'importe quelle sauce, ben on va avoir toutes sortes d'informations sur ce qui se passe. (...) Si t'as un incident qui est... répétitif mais tsé, qu'ils corrigent la situation tout de suite, ils vont pas me le dire, mais un moment donné... c'est comme, trop, pi là ils te le disent : « Ça fait*

*un mois que ça dure ». Ben c'est parce que j'aurais aimé ça le savoir avant... Faque tsé en étant ici souvent, tu vois ça.*

Ainsi, sachant qu'il leur manque une partie de l'information, ils voudront être en contact avec les autres médiateurs le plus possible.

*Yannick : C'est que le fait que Blaise ait une difficulté, c'est pas que moi je voulais pas aller vers les autres, c'était plus difficile pour certains parents de venir vers nous, et ça va répondre encore à ta question de quel rôle que tu joues dans l'école, c'est que le fait que je m'implique plus maintenant, le monde sont venus à me respecter parce que avant il y en avait beaucoup que, ben ça c'est le parent de l'enfant turbulent.*

C'est donc en étant présent, en s'engageant auprès de la communauté, que les parents parviendront à réduire les zones d'incertitudes. Les zones d'incertitudes peuvent aussi provenir d'une divergence entre la réalité et les attentes des parents. Les parents s'engageront donc aussi pour tenter de rapprocher l'enfant de leurs attentes personnelles, attentes construites en fonction de la réalité qu'ils ont eux-mêmes vécu.

*Monique : (En rapport à sa propre expérience de l'école) Ben oui, ben oui, ben oui... J'avais pas le goût d'être à l'école, faque je me... j'étais fermée, j'étais... C'est ça qui est le fun aussi quand que, tu peux, tu, tu vis activement l'école, tu peux percevoir ces choses-là. Ça, moi, pour ça, je trouve ça important, parce que j'ai pas envie que mes enfants vivent ça. C'est pour ça aussi que j'ai le goût de m'impliquer, parce que dans le fond, c'est important pour moi, euh, de, qu'ils sachent que je crois en eux là, que je suis là pour eux.*

Donc, en fonction de leurs attentes, les parents seront portés à s'engager. De plus, plus les attentes sont précises, plus le parent sera porté à s'engager. Pour Yannick, qui possède des attentes assez précises envers ses enfants, il s'agit du moteur de son implication auprès de l'éducation de Blaise.

*Yannick : Il est très proche de la norme, mettons qu'on part de la normalité c'est 60, lui il est à genre 55. Faque il... il lui manque juste un petit coup de pouce pour être dans la normalité, mais il y a un 5% qu'il faut toujours jouer avec, faque c'est de là que, dans chaque chose, il faut toujours faire des adaptations pour lui ou s'adapter même nous, comme parent, parce que euh... faut essayer de comprendre la réalité.*

Donc, les parents seront fortement engagés auprès de la communauté dans le but de réduire les zones d'incertitudes qui en émanent, comme le seraient les utilisateurs des objets épistémologiques jusqu'à présent étudiés dans la littérature (Knorr, 1997, 1999, 2010 ; Zwick et Dholakia, 2006).

#### 4.3.2 L'engagement au-delà du produit

Le cas de la communauté d'une école alternative est particulier dans la mesure où elle s'articule autour d'un objet épistémologique, soit l'enfant global. Ainsi, alors que certaines communautés se concentreront sur un produit dont simplement la marque sera co-construite, le cas traité dans la présente étude présente une situation où le produit lui-même est co-construit par la communauté et l'école. Comme lorsque Zwick et Dholakia (2006) le notait, ces produits-objets épistémologiques sont intéressants à étudier puisqu'ils engagent eux-mêmes leurs utilisateurs. Cependant, dans le cas d'une communauté de marque, un autre phénomène intéressant a été observé. Ainsi, un membre de la communauté peut se retrouver à s'impliquer encore plus largement que simplement auprès du produit.

*Doris : Et je trouve que le discours d'un parent du premier cycle vs. un parent du troisième cycle...*

*Interviewer : Est-ce qu'on dirait que les parents qui ont plus de vécu voient les problèmes dans leur ensemble, l'école plus globalement, tandis que les enfants plus jeunes, c'est vraiment plus centré sur l'enfant ?*

*Doris : Ah oui, oui, oui, c'est vrai ça. Quand on arrive, on est vraiment, euh... Ah, ben ça, je le vois encore, comme dans les comités, tsé, dans les comités, de soir-là, euh... Comme,*

*là je suis dans le comité pédagogique, ben il y a beaucoup de parent de plus jeunes. Ben tu le sens, là, tsé, que, tu le sens, là, que... Mon enfant, pi moi, mon enfant... (rire) Ben, c'est ça. Mais moi je l'ai toujours vu communautaire, cette école là...*

Ainsi, les parents qui entre en contact avec l'objet épistémologique, constitué de toutes les différentes ontologies que la communauté leur présente, voudront d'abord rester près de l'ontologie qui leur est la plus familière, soit celle de leur enfant. Cependant, au fur et à mesure que les parents découvrent des caractéristiques de la communauté, l'implication se détache produit lui-même puisqu'ils sont conscients que leur engagement au sein de la communauté aura des effets sur le produit, sans toutefois en connaître les impacts exacts. Ce phénomène fait en sorte que les parents vont s'impliquer en dépassant largement l'implication requise. Certains mentionnent l'influence de la communauté et les défis rencontrés par leurs enfants, tandis que d'autres parlent même d'un devoir dépassant les besoins de l'enfant.

*Évelyne : (...) j'aide aussi d'autres enfants quand je viens, tsé, c'est pas juste s'il y a un projet, s'il y a des enfants qui ont besoin d'aide, ça stagne leur affaire, j'y vais, je les aide, ils sont contents les enfants, on s'entraide...*

Donc, le parent, à l'instar d'un chercheur qui observe une particule en physique quantique, a un impact sur l'objet qu'il observe, ou avec lequel il interagit. Plusieurs parents notent le fait que leur implication, ou leur engagement auprès de l'école et de la communauté, aura aussi indirectement un impact considérable sur l'enfant, ce qui les encourage à s'impliquer davantage. Ainsi, en s'engageant auprès de la communauté, ils modifient eux-mêmes l'ontologie du produit, ce qui en augmente l'instabilité et la complexité, et qui par le fait même augmente leur engagement.

*Yannick : J'ai toujours aimé l'idée de... Je viens pas juste aider mon enfant, je viens aider... Tsé, pour moi, là, c'est l'école, ben, mon enfant c'est, c'est toute l'école qui va le... Tsé, qui le forme, ou qui... Faque que je vienne aider ailleurs, pour moi, ça va rejallir sur lui, tsé, ça... (...) Non seulement pour remplir mon obligation de faire des heures, mais aussi pour justement montrer à l'enfant que t'as une importance, euh... Parce que je peux te donner une petite anecdote, il y avait une petite fille qui pleurait à chaudes larmes parce*

*que ses parents étaient pas venus à sa présentation, alors, euh... Pour montrer à l'enfant que t'es important à ses yeux, parce qu'eux autres ils se comparent toujours aux autres, c'est important de leur montrer justement que je prends le temps pour toi et venir à l'école.*

Pour Doris aussi, son implication dépasse les limites auxquelles sont confinés ses enfants. En ayant un impact sur la communauté, cette dernière pourra à son tour avoir un impact sur ses enfants.

*Doris : J'ai toujours aimé l'idée de... Je viens pas juste aider mon enfant, je viens aider... Tsé, pour moi, là, c'est l'école, ben, mon enfant c'est, c'est toute l'école qui va le... Tsé, qui le forme, ou qui... Faque que je vienne aider ailleurs, pour moi, ça va rejaillir sur lui, tsé, ça... Je sais pas si tu comprends ce que je veux dire... Je le vois, j'ai toujours vraiment vu comme ça.*

Le mieux-être du produit et de la marque, donc dans le cas présent de l'enfant et de l'école, dépendra de l'engagement des membres de sa communauté. Il y a donc une relation symbiotique entre les parents et l'école qui fait en sorte que l'école requiert l'intervention des parents, et que de leur côté les parents en viennent à vouloir s'engager davantage.

*Yannick : (...) le plus que je peux être en présence à l'école, le plus que je peux m'impliquer, le plus que je vais prendre l'occasion de le faire, parce que je trouve que c'est comme ça que tu gagnes le respect, pi tu aides à faire évoluer le principe euh... d'une école alternative...*

Les parents se retrouvent donc dans un cercle vertueux où ils se retrouvent plus engagés qu'ils ne s'y attendaient, pour ensuite avoir un impact non seulement sur leur enfant, mais sur la communauté elle-même, qui par la suite aura un impact sur l'enfant, dans un processus évolutif qui engage toujours plus les parents. Cet effet s'apparente d'ailleurs fortement à la troisième caractéristique des communautés de marque identifiée par Gusfield (1978). En effet, le sentiment de responsabilité face à la communauté est parfaitement démontré par les exemples d'engagement au-delà du produit que nous avons présenté dans cette section. Nous comprenons donc que la nature

de la communauté de marque, c'est-à-dire qu'elle agit comme un objet épistémologique, sera le facteur le plus influent sur le sentiment de responsabilité que les parents ressentent face à la communauté.

## Chapitre 5 Discussion

Dans ce mémoire, l'introduction, la revue de littérature et la méthodologie ont tenté de mieux comprendre le processus d'engagement des membres dans une communauté en étudiant la communauté de parents d'une école alternative. Pour y parvenir, la littérature existante sur l'engagement auprès des objets épistémologique nous a été d'une grande aide. Par la suite, les résultats, présentés à partir d'entrevues conduites auprès de parents membres d'une telle communauté, nous ont permis d'entrer dans la réalité qu'ils vivent au quotidien. Grâce à ces entrevues, nous avons pu observer certaines tendances qui nous permettent de répondre à la problématique énoncée dans l'introduction. Le présent chapitre aura pour but de tracer des liens entre la littérature existante sur chacun des sujets énoncés et les résultats émanant de nos entrevues. L'objectif est donc ici de mettre en relief les ressemblances et les disparités entre ce qui a déjà été dit et ce qui se dégage du présent mémoire. Pour se faire, nous alimenterons la discussion grâce aux éléments les plus pertinents de nos résultats. Nous parlerons donc en premier lieu de la communauté de marque au sein de l'école, pour ensuite se concentrer sur la communauté de marque comme objet épistémologique.

### 5.1 À propos de la communauté de marque au sein de l'école

Bien que la littérature existante traitant des communautés dans les écoles reste limitée, certaines conclusions tirées des études autant en marketing qu'en éducation se retrouvent confirmées dans le présent mémoire. Nous le démontrerons dans la prochaine section, en plus d'aller plus loin que ce qui a été dit jusqu'à présent sur le sujet.

#### 5.1.1 Écoles et communautés

Alors qu'il étudiait les communautés, Gusfield (1978) avait observé qu'elles possédaient trois caractéristiques principales, soit le « *consciousness of kind* » de ses membres, le fait qu'il s'y développe des rituels et traditions, ainsi qu'un sens des responsabilités de la part des membres envers la communauté. Comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, toutes ces

caractéristiques étaient présentes dans la communauté étudiée. En premier lieu, les parents qui ont participé à cette étude s'identifiaient tous fortement à la communauté, de telle sorte qu'il y avait une nette segmentation entre les membres de la communauté et les non-membres. Sans animosité, les parents ont tous comparé l'école alternative à l'école régulière, tout en soulignant fréquemment les raisons pour lesquelles ils ont choisi cette école plutôt que leur école de quartier. L'affection que portaient les parents à la marque de l'école était facilement perceptible, plusieurs l'ayant d'ailleurs mentionné textuellement. Ce sentiment de « *we-ness* » (Bender, 1978) s'est aussi développé face aux parents « consommateurs », qui n'utilisent pas l'école alternative pour les bonnes raisons. Plusieurs parents ont mentionné qu'ils trouvaient dommage que certains parents ne profitent pas pleinement de l'expérience de l'école alternative et ont précisé que cet environnement n'était pas fait pour tout le monde.

En second lieu, plusieurs rituels et traditions se sont développés dans la communauté de cette école au fil des années. Comme nous l'avons démontré, plusieurs traditions passées, comme les Mercredi PM, et existantes, comme la soirée de lecture, contribuent à construire l'histoire de la communauté et de l'école. C'est en connaissant cette histoire que les membres de la communauté vont accumuler du capital social et ainsi obtenir un certain statut auprès des autres membres. C'est en passant par ces rituels et traditions entre autres que les parents parviendront à se construire le rôle qu'ils désirent occuper au sein de la communauté.

Finalement, nous avons noté un important sentiment de responsabilité envers la communauté de la part des parents. Comme nous l'avons démontré dans la section 4.1.3, tous les parents ont précisé que c'était la survie même de la communauté qui dépendait de leur implication. Sans leur contribution et celle des autres parents, leurs enfants ne pourraient bénéficier de l'environnement auxquels les parents sont tant attachés. Les parents se sentent donc responsables face à tous les acteurs de la communauté, autant envers le personnel de l'établissement scolaire que les autres parents et leurs enfants. Ces données viennent donc confirmer ce qu'avaient conclu les chercheurs ayant étudié les communautés (Gusfield, 1978 ; Bender, 1978 ; Kozinet, 1998 ; Muniz et O'Guinn, 2001 ; Schau et *al.*, 2009).



### 5.1.2 La communauté de marque : Ses traditions, rituels et pratiques

À la lumière de nos résultats, nous pouvons affirmer que la communauté de parents d'une école alternative représente une communauté de marque en bonne et due forme. Comme nous l'avons vu, les communautés de marque se définissent comme étant « *a specialized, non-geographically bound community, based on a structured set of social relationships among admirers of a brand. It is specialized because at its center is a branded good or service* » (Muniz et O'Guinn, 2001, p. 412). La communauté de l'école alternative étudiée est donc spécialisée, puisque son principal objectif est d'assurer le développement global des enfants. Ensuite, bien qu'elle soit située à un endroit géographique précis et que ce dernier limite le nombre de familles potentielles pouvant fréquenter l'école, il reste que les parents ne sont pas entièrement contraints par leur emplacement géographique. Ainsi, les écoles alternatives, contrairement aux écoles de quartier, permettent aux familles provenant de quartiers et de villes avoisinants d'y inscrire leurs enfants, de telle sorte que les familles qui fréquentent l'école ne proviennent pas tous du même quartier.

Les auteurs notent aussi que les communautés se basent sur des relations sociales structurées entre les admirateurs de la marque, phénomène observé dans la communauté étudiée. Les rituels, les traditions et les pratiques sont tous des éléments structurant permettant aux membres de la communauté d'entrer en relation les uns avec les autres de façon à interagir et co-crée de la valeur. Les parents se regrouperont donc en comité de façon à avoir un impact direct sur les décisions qui sont prises dans l'école et pour mettre sur pied des projets éducatifs qui auront un impact direct sur l'éducation des enfants. De plus, la communauté étudiée en est une bien vivante, puisque comme Schau et *al.* (2009) l'ont affirmé, la vivacité d'une communauté s'évalue à la quantité de pratiques qu'on y trouve. Nous sommes parvenus à observer la quasi-totalité des douze pratiques identifiées par les auteurs, à l'exception du *commoditizing*, où les membres des communautés influencent la valeur marchande de la marque admirée sur le marché. Bien que le débat entourant la marchandisation de l'éducation reste un débat de société intéressant et essentiel, il dépasse largement les limites de ce mémoire. Donc, il se peut que des situations de marchandisation soient observables dans d'autres écoles alternatives, mais aucune n'a été identifiée à l'école étudiée. Les onze autres pratiques identifiées par les auteurs sont mises en œuvre en grande partie grâce aux deux grandes traditions de l'école, soit les projets et les comités, et les rituels de l'école (voir le

tableau 4). Le tableau qui suit ne présente pas d'une liste exhaustive des pratiques, des traditions et des rituels, mais bien de ceux qui sont ressortis lors de la collecte de données.

<b>Tableau 4 : Pratiques observées et traditions/rituels associées</b>	
<b>Pratiques</b>	<b>Tradition/Rituels</b>
<i>Accueillir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité d'admission et d'accueil</li> <li>• Soirée d'information</li> <li>• Parrainage des nouvelles familles</li> <li>• Fête de la rentrée scolaire</li> </ul>
<i>Compatir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous les comités, les activités et les projets</li> </ul>
<i>Régir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseil d'établissement</li> <li>• Comité de Financement</li> </ul>
<i>Évangéliser</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentant à la RÉPAQ</li> <li>• Soirée d'information</li> <li>• Lors de discussion avec des parents fréquentant l'école régulière</li> </ul>
<i>Justifier</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lors de discussion avec des parents fréquentant l'école régulière</li> </ul>
<i>Documenter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité d'admission et d'accueil (comptabiliser les heures d'implication)</li> <li>• Comité Pédagogique (documentation des activités pédagogique organisées par le comité)</li> </ul>
<i>Identifier les rôles</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les titres associés au comité (président(e), secrétaire, etc.)</li> </ul>
<i>Souligner les accomplissements</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lors du passage d'un niveau scolaire à une autre</li> <li>• Lors du passage d'un cycle à un autre</li> </ul>
<i>Délimiter l'implication</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque les parents s'identifient à un comité ou à une activité</li> </ul>
<i>Modifier</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaménagement des salles de classe</li> <li>• Comité Croque-Nature (aménagement paysager)</li> <li>• Comité au Rythme des Saisons et Comité des fêtes (décoration des salles en fonction des saisons et des fêtes)</li> </ul>
<i>Entretenir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien des salles après les activités</li> <li>• Réparation du matériel défectueux</li> <li>• Aide auprès d'autres enfants</li> </ul>

Une autre conclusion tirée de la littérature en marketing était que l'engagement est plus fort lorsque l'organisation est elle-même l'hôte de la communauté (Porter et *al.*, 2011), fait corroboré par la littérature en éducation. L'implication des parents sera en effet généralement beaucoup plus forte si les écoles mettent en place des structures créant des opportunités d'implication pour eux (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Griffith, 1998). Ce phénomène a aussi été observé dans le cadre de ce mémoire. L'administration de l'école a donc mis en place, au fil des ans, des structures et des pratiques qui ont permis aux parents de s'impliquer dans la communauté de l'école, avec les effets sur l'engagement des parents que nous avons démontrés dans les résultats. Cependant, ces traditions, rituels et pratiques n'ont pas seulement émergé de l'école, mais ont été co-construit avec les parents avec comme point central l'enfant global, ce qui en fait une communauté de marque plutôt qu'une communauté traditionnelle. Ce phénomène implique donc un exercice d'humilité de la part de l'organisation, dans la mesure où à partir du moment qu'elle co-construit le sens la marque avec la communauté, elle en perd le contrôle, du moins en partie. Marc, le directeur de l'école, semblait très à l'aise avec le fait que les parents prenaient le contrôle des activités et que lui-même n'avait pas toujours le dernier mot sur la direction à prendre, comme dans le cas de la fête de Noël. Nous avons aussi pu voir des traditions et des rituels émerger de la communauté même, comme le projet robotique ou la soirée de lecture, qui viennent modifier l'ontologie de l'école. Il se pourrait cependant qu'un gestionnaire de marque ne désire pas voir le sens de sa marque modifiée par la communauté, mais il s'agit bien d'une réalité à laquelle tout gestionnaire doit faire face s'il compte miser sur une communauté engagée. Alors qu'il parvient à engager les membres de sa communauté, le gestionnaire doit accepter que le sens de marque, ou son produit lui-même, puisse être transformé, voire déformé, par cette même communauté.

### 5.1.3 Les parents au sein de la communauté

Autant la littérature en éducation qu'en marketing soulignait que les membres des communautés en viendront à se construire le rôle qu'ils doivent occuper au sein de la communauté, et qu'ils occuperont aussi plusieurs rôles dans leur parcours (Walker et *al.*, 2005 ; Grayson, 2007). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pu voir comment la perception qu'ont les parents de leur rôle était influencée par trois facteurs identifiés dans la littérature. Premièrement, les parents seront portés à s'engager en raison des attentes créées par les exigences des écoles alternatives en matière

d'implication parentale. Puisque les parents qui désirent intégrer la communauté de l'école doivent s'impliquer, ils adopteront le rôle de parent impliqué. Deuxièmement, ils s'impliqueront en fonction de leurs attentes envers eux-mêmes. Lorsque Yannick dit que son implication au sein de la communauté est un devoir qu'il a, il verbalise ce à quoi il s'attend de lui-même. Il possède ses exigences face au rôle qu'il croit devoir occuper, et il se donne les moyens d'occuper ce rôle. Troisièmement, les parents se construiront le rôle qu'ils ont joué en fonction des actions qui sont posées par les autres membres de la communauté. Lorsque les parents voient d'autres parents être présent en classe et s'impliquer dans différents comités, ils auront tendance à faire de même. Il se peut aussi que les enfants observent les actions posées par leurs parents, ce qui peut avoir une incidence sur le rôle qu'occupe le parent. Plusieurs parents ont mentionné qu'ils s'impliquent parce que s'ils ne le font pas, leurs enfants les compareront aux parents qui s'impliquent. Ce phénomène a aussi été observé par Yannick, lorsqu'il nous contait avoir déjà consolé une jeune fille qui « pleurait à chaude larme » parce que son père s'impliquait moins que les autres. Les enfants auront donc tendance à inviter leur parent à s'impliquer, ce qui influencera le rôle qu'ils ont à jouer dans la communauté. Walker et *al.* (2005) ont d'ailleurs déjà observé que ces invitations augmentent de façon significative l'implication des parents.

La littérature sur le sujet (Dauber et Epstein, 1993 ; Eccles et Harold, 1996) affirme aussi que plus l'enfant avance dans son parcours scolaire, moins les invitations à s'impliquer de leur part seront fréquentes. Cette conclusion a aussi été observé dans le cadre de cette recherche, où les parents d'enfants plus âgés notaient le fait que leurs enfants semblaient ne plus avoir besoin d'eux. Sans pour autant réduire leur implication, ce phénomène a eu pour effet de faire évoluer leur rôle dans la communauté. Plutôt que de se restreindre à la simple implication auprès de leur enfant, ces parents ont en effet augmenté leur implication auprès de la communauté elle-même. Par exemple, les trois parents possédant le plus d'expérience, soit Danick, Doris et Évelyne, ont tous rapporté des situations où ils se sont impliqué dans une activité sans qu'un de leurs enfants ne soient présents. Il est donc raisonnable de croire que plus le membre s'engage auprès de la communauté, plus il se détache du produit et développe une relation plus forte avec la communauté. C'est ici que cette recherche dépasse les limites de la littérature existante. Jamais nous n'oserons affirmer que la communauté de l'école puisse être plus important aux yeux des parents que leurs propres enfants, mais que dans le focus immédiat de l'engagement des parents dans la communauté se retrouvera

dévié. Puisqu'ils savent que leur implication dans la communauté aura des impacts indirects sur leurs enfants, ils s'impliqueront dans la communauté sans être nécessairement en contact direct avec leur enfant. Donc, à l'échelle des communautés de marque en général, au fur et à mesure qu'un membre s'engage dans la communauté, la communauté deviendra presque aussi importante que le produit lui-même, puisque l'implication dans la communauté aura des effets sur le produit et la marque.

Un exemple flagrant de ce phénomène est celui des communautés de fans de Star Trek, notamment étudiées par Kozinet (2001) et mis en vedette dans le documentaire « Trekkies » (1997). Le documentaire met en vedette plusieurs fervents adeptes de la célèbre télé-série. On y voit des individus qui collectionnent des objets liés à l'univers de Star Trek, mais d'autres qui s'engagent beaucoup plus fortement dans la communauté. Ainsi, certains vont jusqu'à suivre des cours pour apprendre une des nombreuses langues utilisées dans le cadre de la série, alors qu'un jeune fan va jusqu'à concevoir un modèle virtuel d'un vaisseau spatial et à écrire une histoire de *fan fiction* (Fiske, 1992) inspirée de la série. Ces pratiques dépassent largement la simple consommation du produit lui-même et créent une multitude de zones d'incertitudes aux yeux des membres de la communauté. En effet, les membres entrent en lien les uns avec les autres, et chacun d'eux amène une nouvelle façon de voir la marque, le produit ou la communauté elle-même. Chacune de ces visions augmente le *liminal knowledge* que possèdent les membres, puisqu'en interagissant entre eux, les membres rendent la communauté plus ontologiquement instable.

## 5.2 À propos des communautés comme objets épistémologiques

Comme les résultats le démontrent, les membres d'une communauté se retrouveront fortement engagés en raison de sa nature ontologiquement instable et de sa complexification constante. Certaines précisions restent cependant à apporter au concept de l'objet épistémologique et grâce aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, certains concepts viendront ajouter à la littérature existante sur le sujet.

### 5.2.1 L'intérêt envers l'objet épistémologique

Le peu de littérature traitant de l'objet épistémologique est sans équivoque : l'utilisateur de l'objet épistémologique se retrouvera engagé auprès de celui-ci parce qu'il est ontologiquement instable et qu'il se complexifie sans cesse, ce qui crée un « *lack of completeness of being* » aux yeux de l'utilisateur (Rheinberger, 1997 ; Knorr, 1997, 1999, 2010 ; Zwick et Dholakia, 2006). Le même phénomène a pu être observé chez les participants de cette recherche, où ils ont expliqué les raisons pour lesquelles ils se sont engagés dans la communauté. Toutefois, cet engagement n'aurait pas été possible si la communauté n'avait pas été accessible en premier lieu. En effet, tous les parents interrogés dans le cadre de ce mémoire ont mentionné le fait que si l'école à laquelle leurs enfants sont inscrits n'était pas aussi ouverte dans sa nature, ils ne s'y investiraient pas autant. De plus, si l'école ne restait qu'une boîte noire imperméable, ne laissant qu'un minimum d'information circuler, les parents n'auraient pas cette volonté de s'impliquer davantage, comme nous l'ont expliqué certains parents ayant vécu les deux réalités. C'est donc parce qu'ils ont la possibilité d'entrer en contact avec l'instabilité ontologique et la nature complexe de la communauté qu'ils vont s'engager.

Or, ce ne sont pas tous les parents qui vont s'engager auprès de la communauté, comme en témoigne le phénomène des « consommateurs ». Un objet épistémologique étant un objet de savoir, il n'est donc pas accessible à tout le monde. Malgré le fait que la communauté agisse comme un objet épistémologique, certains individus semblent immunisés face à ses effets. Ce phénomène s'applique aussi aux autres objets épistémologiques étudiés en date d'aujourd'hui. Ainsi, nous ne voyons pas n'importe qui s'engager fortement à étudier la physique quantique grâce à l'accélérateur de particule du CERN sans avoir un certain intérêt pour l'objet ou sans avoir des connaissances de bases nécessaires à son utilisation. Le concept s'applique aussi bien aux marchés boursiers, ou encore à la microbiologie. Il est donc essentiel que l'utilisateur lui-même soit en quelque sorte prédisposé à vouloir s'engager auprès de l'objet pour pouvoir en observer ses effets. Il s'agit ici d'une conclusion évidente, mais nécessaire. Ainsi, ce n'est pas simplement parce qu'une communauté est dans sa nature engageante qu'elle le sera. Les barrières à l'entrée énoncées précédemment auront donc des effets considérables sur le degré d'engagement des membres.

### 5.2.2 La complexification de l'objet épistémologique

À la lumière des résultats de cette recherche, une nuance reste à ajouter au niveau de la complexification de l'objet épistémologique. Cette nuance ne va pas à l'encontre de la littérature existante sur le sujet, mais ajoute à la définition de ce qu'est la complexification de l'objet épistémologique. Par conséquent, la complexification n'implique pas forcément que cognitivement, ou intellectuellement, l'objet se complexifie constamment. Au contraire, il se peut très bien qu'à force d'utilisations, les caractéristiques de l'objet se simplifient avec le temps. Ainsi, avec l'école, les parents mentionnent qu'avec le temps, ils en viennent à bien connaître l'école et ses caractéristiques. Évelyne précisait même qu'elle comprenait très bien comment l'école fonctionnait, et que le seul morceau manquant pour en avoir une compréhension complète était son enfant. La communauté de l'école n'en demeure toutefois pas pour le moins complexe. Comme le tiroir sans fin de Knorr (1997), lorsque l'on inspecte ou manipule un objet épistémologique, chacune des facettes guide vers un nouveau monde, qui amène lui-même un nouveau degré de complexité à l'objet. À l'école, chaque nouveau projet amène une complexité nouvelle, au même titre qu'un nouveau concept ou une nouvelle méthode présentée à l'enfant amènera aux yeux du parent un niveau de complexité supérieur. L'information n'est pas inaccessible ou trop complexe pour être saisie, il faut simplement s'engager fortement auprès de l'objet pour y avoir accès.

De plus, plus l'enfant progresse dans son parcours scolaire, plus le parent aura une vision globale de l'école. Ainsi, les parents d'enfants du premier cycle seront d'avantage centrés sur le médiateur qu'ils connaissent le mieux, leur enfant, sans toutefois ignorer les autres médiateurs composant l'objet épistémologique. Par la suite, plus ils gagnent en expérience, meilleure sera leur compréhension des autres médiateurs. Enfin, lorsque l'enfant accède au troisième cycle, les parents ont une compréhension plus globale de l'objet épistémologique. Ce dernier n'en demeure cependant pas moins complexe. À l'inverse, les interactions au niveau de plusieurs points de contact augmentent la complexité puisque chaque médiateur possède ses propres ramifications, ses propres développements.

Afin de tenter d'avoir une meilleure compréhension de la communauté, il est donc essentiel d'en comprendre toutes ces facettes et leurs interactions. De cette façon, il sera possible d'analyser le processus qui amène les communautés à engager leurs membres.

### 5.2.3 La relation symbiotique entre l'objet épistémologique et son utilisateur

Knorr (1999) le notait, il existe une relation symbiotique entre l'objet épistémologique et son utilisateur. Elle mentionnait donc que dans le cas des astrophysiciens étudiant les particules quantiques, la limite entre la vie sans l'objet et la vie tendait à s'effacer, l'objet épistémologique occupant une place prépondérante dans la vie de l'utilisateur même lorsque celui-ci n'était pas en contact direct avec l'objet. Danick explique d'ailleurs très bien ce phénomène lorsqu'il nous expliquait qu'il ne sentait pas un déphasage entre la vie à la maison et la vie à l'école. L'objet épistémologique est donc omniprésent dans la vie de son utilisateur, mais est-il toujours épistémologique ?

Donc, certains questionnements s'imposent. L'objet ne devient-il pas épistémologique qu'à partir du moment où il est manipulé ou observé ? L'objet épistémologique n'acquiert-il pas ses caractéristiques simplement que lorsqu'il est utilisé ? Encore une fois, ces questions semblent simples en apparence, mais leurs réponses demeurent complexes. Il est évident que la communauté vit grâce à ses membres, puisque sans ses membres, il n'y aurait pas de communauté en premier lieu. Il est donc impossible d'observer la nature épistémologique d'une communauté et ses effets sur l'engagement si elle n'est pas utilisée. À l'instar du chat de Schrödinger<sup>1</sup>, qui est mort et vivant au même moment, la communauté est donc épistémologique et non-épistémologique simultanément, et elle ne devient épistémologique que lorsqu'elle est « utilisée », c'est-à-dire lorsque les pratiques sont mises en actions par ses membres.

Il se crée donc une relation symbiotique et circulaire entre l'objet épistémologique et son utilisateur, où l'objet engage l'utilisateur, qui à son tour utilisera l'objet et affectera l'ontologie de l'objet, ce qui amplifiera son « *lack of completeness of being* » et donc engagera l'utilisateur plus fortement, et ainsi de suite. La communauté prend vit grâce à son utilisation, et plus elle est utilisée, plus elle est vivante, ce qui en augmentera son utilisation à son tour. L'utilisation de l'objet aura

---

<sup>1</sup> Le chat de Schrödinger est un exercice de pensée d'Erwin Schrödinger servant à démontrer la superposition quantique des particules, où ces dernières peuvent être dans deux états distincts au même moment (Schrödinger, 1992).



donc un effet sur la nature même dudit objet. Lorsqu'un parent s'engage auprès de la communauté de l'école, il en modifie son ontologie et influence par le fait même les médiateurs qui la composent. Yannick nous expliquait d'ailleurs très bien qu'il s'impliquait pour avoir cet impact dans la communauté, ce qui se répercutera sur son enfant. Afin d'aider son enfant à évoluer à l'école, il s'implique et pose sa marque sur la dynamique même de l'école.

Ce rapport symbiotique augmente donc grandement la complexité de l'objet épistémologique, puisque son utilisation même viendra en modifier l'ontologie, ce qui génèrera de nouvelles zones d'incertitudes.

#### 5.2.4 Vers un nouveau modèle d'analyse des communautés de marque

Avant de passer à l'analyse des mécanismes sous-jacents au processus d'engagement dans une communauté, un bref retour dans la littérature s'impose. Des réseaux d'informations (Knorr, 1997, 2010), des sujets vivants (Rheinberger, 1997 ; Knorr, 1999) et des sujets non-vivants (Knorr, 1999 ; Zwick et Dholakia, 2006) ont tous été étudiés pour tenter de comprendre l'objet épistémologique. Le but de l'étude de Zwick et Dholakia était d'ailleurs de recentrer le concept d'objet épistémologique autour de l'objet lui-même et non sur les éléments qui l'entourent. Il est donc logique, selon eux, de considérer leur objet d'étude, soit l'esthétisation des marchés boursiers en plateforme en ligne, comme étant un objet épistémologique en bonne et due forme, puisqu'ils présentent les mêmes caractéristiques que les objets épistémologiques précédemment identifiés.

Cependant, puisque qu'un objet ne devient épistémologique que lorsqu'il est manipulé ou observé, on ne peut le réduire à une simple esthétisation ou à un objet unique : il doit faire partie d'un réseau où des médiateurs interagissent pour être épistémologique. En d'autres termes, il doit être manipulé, transformé, déformé, modifié, consommé ou observé pour qu'il devienne épistémologique. L'esthétisation d'un réseau d'information ou d'une communauté, telle que présentée dans l'étude de Zwick et Dholakia, n'agira que comme un médiateur, groupe auquel l'utilisateur appartient lui-même. Dans le contexte des marchés boursiers, il est réaliste d'affirmer que la plateforme en ligne n'est pas un objet épistémologique en soi, mais simplement un médiateur avec lequel d'autres médiateurs entrent en contact grâce aux pratiques, aux traditions et aux rituels.

La plateforme en ligne ne contient qu'une partie de l'information et n'est donc qu'un acteur dans l'oligopticon que représentent les marchés boursiers.

En revanche, il se peut que le produit soit un objet épistémologique, comme c'est le cas dans le cadre de ce présent mémoire. Comme nous l'avons vu, l'enfant global est à la fois un objet épistémologique et un médiateur. Cependant, il ne devient épistémologique que s'il est observé. Dans le cas contraire, il n'est qu'un médiateur possédant une partie de l'information au sein de la communauté. Ce n'est que lorsque l'on entre en contact avec lui que son ontologie instable se révèle et qu'il se complexifie. Il est nécessaire qu'il soit à l'intérieur d'un réseau d'information, comme une communauté, pour qu'il soit considéré comme étant un objet épistémologique. On se retrouve donc face à un objet épistémologique dans un objet épistémologique, ce qui en augmente d'autant plus la complexité et alimente les *liminal* et *negative knowledge* vécu par l'utilisateur. La figure 1 présente comment tous les médiateurs interagissent et viennent à créer l'aspect épistémologique des communautés de marques.

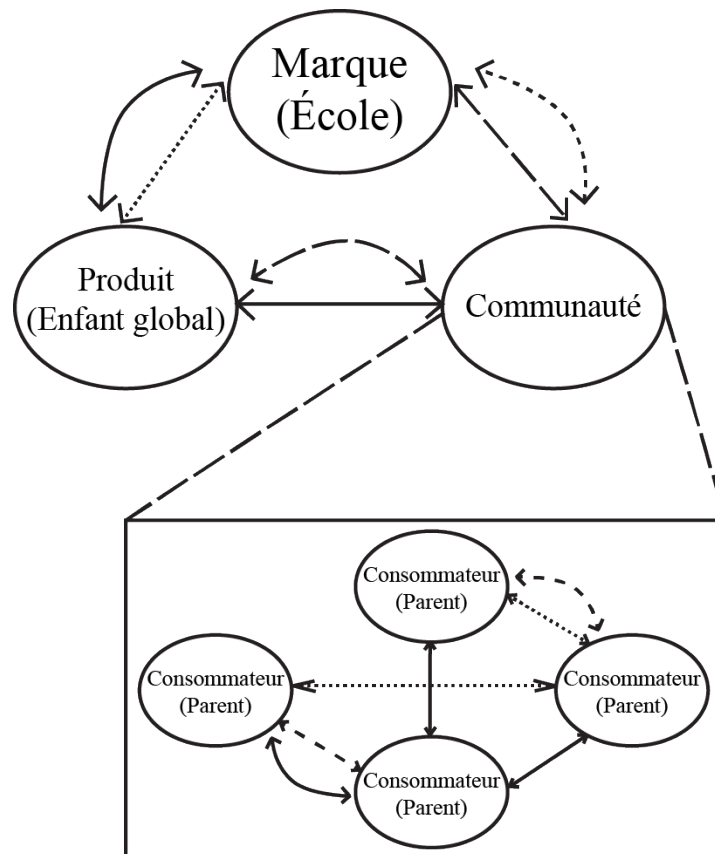


Figure 1 : Modèle d'analyse des relations entre les médiateurs

Dans ce modèle, tous les médiateurs qui sont en relation dans la communauté de marque sont présents. On y retrouve donc le produit, la marque et les consommateurs, qui représentent les membres de la communauté. Chaque acteur présent dans le modèle représente un médiateur puisqu'il a la possibilité de transformer l'input d'information qu'il possède de façon à générer un output complètement différent. Chacun d'eux possède une ontologie qui lui est propre mais qui se retrouve à être co-construite par l'ensemble des autres médiateurs grâce aux pratiques, traditions et rituels, qui sont représentés par les flèches dans le modèle.

Ces pratiques, traditions et rituels permettent aux autres médiateurs d'entrer en relation les uns avec les autres de diverses façons, cette variété étant représentée par les différents types de flèches entre les pôles du modèle. Par exemple, deux parents peuvent être en relation de deux manières différentes, soit au travers d'un comité et dans le cadre du projet de l'équipe de leurs enfants, mais un parent pourrait aussi n'avoir aucune relation avec un autre parent. Les pratiques, traditions et rituels, comme l'ont d'ailleurs noté Schau et *al.* (2009) ainsi que certains parents ayant participé à notre étude, peuvent tirer leur source de n'importe quel médiateur et contribuent à l'instabilité ontologique et à la complexification de l'objet épistémologique. Par exemple, l'idée pour un projet peut provenir d'un enfant, d'un parent ou bien d'un enseignant. Nous nous retrouvons donc dans un système dynamique où tous les membres de la communauté sont appelés à collaborer pour co-construire l'ensemble des ontologies qui y cohabitent. La communauté ne devient cependant épistémologique que lorsque les médiateurs qui la composent entre en relation, et les acteurs ne peuvent devenir des médiateurs que s'ils parviennent à partager l'information qu'ils possèdent. Ils réussiront donc à partager cette information grâce aux rituels, aux traditions et aux pratiques qui sont implantés dans la communauté. C'est d'ailleurs au travers de ces rituels, traditions et pratiques que les membres alimenteront l'instabilité ontologique et la complexité de la communauté, de telle sorte qu'elle ne sera jamais « complète ».

C'est donc grâce à toutes ces interactions entre les médiateurs, vivant et non-vivant, que la communauté deviendra épistémologique. Par conséquent, les communautés qui parviennent à engager leurs membres le font parce qu'elles sont des objets épistémologiques. En entrant en contact avec les autres médiateurs grâce aux rituels, aux traditions et aux pratiques, leurs membres

se retrouvent face à un environnement en constante évolution, c'est-à-dire ontologiquement instable et qui se complexifie sans cesse, ce qui les poussera à vouloir combler le « *lack of completeness of being* » de la communauté. Nous retrouvons ce même phénomène parmi les autres communautés étudiées par le passé. Nous avons donné l'exemple, plus tôt dans ce chapitre, des adeptes de la série Star Trek (Kozinet, 2001). Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que le même phénomène s'applique dans les autres communautés. Ainsi, les membres de ces communautés, comme celles de Macintosh (Muniz et O'Guinn, 2001), s'engageront auprès de la communauté pour tenter de réduire les incertitudes face aux formes futures que prendront le produit, la marque et la communauté elle-même. Ils fréquenteront les forums, chacun d'eux étant un médiateur permettant aux membres d'interagir, pour essayer de prévoir les caractéristiques que possédera la prochaine version du Macintosh, pour discuter des décisions prises par les gestionnaires de la marque et leurs impacts sur celle-ci, ou bien encore pour discuter de leur expérience au sein de la communauté. Tous les outputs générés par chacun des médiateurs augmentera l'instabilité ontologique de la communauté et la rendra plus complexe, ce qui engagera les membres.

## Chapitre 6 Conclusion

Le présent mémoire a permis à des parents membres de la communauté d'une école alternative de s'exprimer sur leur expérience au sein de cette communauté, ainsi que sur l'engagement auprès de l'école et de l'éducation de leurs enfants. Grâce à leur collaboration, nous avons pu établir que la communauté d'une école alternative représentait une communauté de marque en bonne et due forme. Ensuite, nous sommes arrivés à mieux saisir comment les parents en viennent à devenir engagés auprès de la communauté, ainsi que d'approfondir les connaissances existantes sur l'objet épistémologique. Nous pouvons donc conclure que les trois objectifs de ce mémoire ont été atteints.

### 6.1 Les implications

#### 6.1.1 Les implications théoriques

Comme nous l'avons démontré, la littérature en éducation comportait plusieurs lacunes auxquelles nous avons apporté des réponses. Alors qu'une foule d'études se sont concentrées sur l'implication des parents à l'école, autant sur ses effets sur le parcours académique de l'enfant que sur les types d'implication possibles en passant par les raisons pour lesquelles les parents s'impliquent, certaines questions restaient. La construction que se font les parents du rôle qu'ils ont à jouer dans l'éducation des enfants a été identifiée par une multitude d'auteurs comme étant un facteur d'influence crucial à l'implication parentale. Cependant, comme nous l'avons noté, jamais jusqu'à présent les chercheurs ne sont parvenus à comprendre le processus qui amène les parents à se construire ce rôle. Ainsi, grâce aux entrevues conduites auprès de parents membres d'une communauté d'une école alternative, nous avons pu observer comment les différents médiateurs qui interagissent au sein de la communauté de l'école façonnent et co-construisent le rôle des parents.

Ensuite, très peu d'études se sont consacrées à comprendre les communautés de parents dans les écoles, alors que les quelques recherches portant sur le sujet reconnaissaient leurs effets positifs sur l'implication parentale. Cependant, ces études n'avaient pour l'instant qu'exposé leurs effets

généraux sur l'implication des parents et recommandé certaines pratiques à implanter, mais personne n'avait jusqu'à présent donné une voix aux parents pour leur permettre de s'exprimer sur l'expérience qu'ils vivaient au sein d'une communauté. En parlant directement aux parents, nous sommes parvenus à découvrir comment l'implication dans les communautés de parents permettait à ses derniers de s'engager encore davantage auprès de l'école, dans un processus s'apparentant à un cercle vertueux dépassant les limites de la simple implication auprès de l'enfant. De plus, nous avons démontré que les communautés de parents dans les écoles alternatives représentent des communautés de marque, ce qui implique que les pratiques associées aux communautés de marque pourraient être adaptées à un contexte scolaire et ainsi permettre aux membres de cette communauté d'y générer de la valeur.

Aussi, plusieurs études récentes ont noté le fait que l'engagement dans les communautés restait un thème encore peu étudié. Alors que les chercheurs identifiaient jusqu'à présent le partage de connaissance comme étant le principal facteur d'engagement des membres, nous avons ajouté à la littérature sur le sujet grâce à l'angle de l'objet épistémologique. Ainsi, nous avons démontré comment l'instabilité ontologique et la complexification causées par les différents médiateurs amènent les membres à s'engager fortement auprès de la communauté. C'est donc à partir de l'instabilité ontologique et de la complexification constante des communautés que ces dernières présenteront toujours un « *lack of completeness of being* » aux yeux des membres, ce qui les pousseront à s'engager pour tenter de combler ce manque.

Finalement, la littérature sur l'objet épistémologique reste encore à ce jour embryonnaire. Les études sur le sujet sont en effet très limitées en nombre et la définition même de l'objet épistémologique encore incomplète. Ainsi, Rheinberger (1997) a identifié les cellules qu'il étudiait comme des objets épistémologiques, Knorr (1997, 1999, 2010) s'est intéressée à l'accélérateur de particule du CERN, aux laboratoires de microbiologie et aux réseaux d'informations, tandis que Zwick et Dholakia (2006) ont étudié les programmes informatiques permettant d'effectuer des transactions sur les marchés boursiers. On remarque ici que des êtres vivants, des machines, des réseaux et des programmes informatiques ont été des sujets d'étude pour permettre de comprendre ce qu'est un objet épistémologique. À cette liste nous ajoutons les communautés de marque. Ces dernières peuvent non seulement s'articuler autour d'un objet épistémologique, mais, à la lumière

des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire, présentent elles-mêmes les caractéristiques associées aux objets épistémologiques. Donc, cette recherche nous permet de mieux comprendre le processus de co-construction des ontologies de chaque médiateur afin de saisir les caractères évolutifs et instables des objets épistémologiques et des communautés.

### 6.1.2 Les implications managériales

Du présent mémoire se dégage plusieurs implications générales et pratiques qui s'articulent autour des trois problématiques présentées dans l'introduction. Ainsi, recommandations seront effectuées au niveau des communautés dans les écoles, de l'engagement dans les communautés de marque ainsi qu'auprès du marketing entourant les objets épistémologiques.

Premièrement, comme nous l'avons vu grâce à la littérature en éducation, les parents jouent un rôle crucial dans la réussite académique des enfants. Il est donc impératif pour les écoles de parvenir à engager les parents et à les amener à prendre une place importante auprès de leurs enfants. De plus, comme nous l'avons démontré grâce à ce mémoire, l'implantation d'une communauté de parents basée sur des pratiques efficaces permet d'engager de façon significative les parents qui ont le désir de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants. À la lumière des conclusions qui émanent de cette recherche, nous pouvons faire quelques propositions aux futures gestionnaires d'école, qu'elle soit alternative ou régulière, afin de les aider à engager efficacement les parents. Le fait de considérer les communautés dans les écoles comme des communautés de marque pourraient permettre d'amener une perspective nouvelle à la gestion de la relation avec les parents. Ainsi, le fait de percevoir les parents comme des « consommateurs » de la « marque » de l'école, avec qui ils pourront co-construire non seulement la « marque » mais aussi le « produit », soit l'enfant, pourrait installer un climat de collaboration entre les parents et tous les acteurs jouant un rôle dans les écoles. Les gestionnaires se doivent donc d'offrir un environnement invitant pour les parents et qui leur permet de s'impliquer d'une multitude de façon, de telle sorte que les parents se retrouvent face à différentes ontologies à chaque contact avec l'école. Il est certain que certains contextes ne pourraient permettre une telle ouverture pour les parents, comme par exemple dans les milieux plus dangereux, mais le simple fait que les gestionnaires et les enseignants invitent les parents à s'impliquer dans la vie quotidienne de l'école aurait des effets bénéfiques majeurs sur

l'implication des parents. Ensuite, les pratiques comme les projets ou les comités sont quelques exemples que nous avons vus qui permettent aux parents d'entrer en contact avec différentes ontologies sur une base régulière et ainsi s'engager fortement auprès de la communauté de l'école. Les équipes de sports pourraient aussi être une autre façon d'exposer les parents à de nouvelles ontologies. Un autre moyen d'arriver à cette fin pourrait être d'impliquer les familles dans des projets communautaires dépassant les limites de l'école, comme permettre à toutes les écoles du quartier d'entretenir un jardin communautaire. Chaque école évolue dans une réalité qui lui est propre et qui diffère de sa voisine, ce qui implique que les gestionnaires ont un important travail à effectuer s'ils désirent offrir des pratiques qui sont adaptées aux familles qui fréquentent l'école.

Deuxièmement, plusieurs recommandations peuvent être faites aux gestionnaires de communauté. Les communautés de marques sont de mieux en mieux comprises autant par les chercheurs que par les gestionnaires, mais il s'agit d'un phénomène qui a connu une croissance importante avec l'avènement des technologies modernes. L'engagement des membres de la communauté représente un des objectifs principaux des gestionnaires de communauté, et quoique la compréhension du processus qui amène les membres à s'engager reste encore incomplète, les conclusions apportées par ce mémoire pourront aider les gestionnaires de communautés. Ainsi, en comprenant bien les différents acteurs qui agissent au sein de la communauté, les gestionnaires pourront concevoir les pratiques qui leurs permettront d'être en relation constante. Ensuite, il est aussi important de concevoir des pratiques qui sont elles-mêmes des médiateurs, c'est-à-dire qu'elles transformeront l'information avec laquelle elles sont en contact plutôt que de simplement l'acheminer du point A au point B. Donc, alors que la pratique de documentation des accomplissements des membres est une pratique créant de la valeur dans la communauté, elle ne présente pas le même niveau d'instabilité ontologique et de complexification que la pratique où les membres modifient et améliorent le produit.

Pour augmenter l'engagement, les gestionnaires doivent avant tout tenter de déterminer si leur communauté agit comme un objet épistémologique. Si non, ils se doivent de mettre en place des rituels, des traditions et des pratiques, adaptés à la réalité de leur produit et de leur marque, qui viennent augmenter l'instabilité ontologique et la complexité de la communauté. En instaurant des rituels et des traditions autour de ces pratiques, les communautés parviendront à mettre en contact



différents médiateurs aux ontologies propres, ce qui aura pour effet d'engager fortement les membres de la communauté. En mettant en relation différents médiateurs, autant vivants que non-vivants, les gestionnaires augmenteraient le nombre de zones d'incertitudes avec lesquelles les membres entrent en contact. Ces zones d'incertitude alimenteront à leur tour le « *lack of completeness of being* » de la communauté, de sorte que les membres voudront constamment combler ce manque. Puisque les communautés ne sont jamais « finies » et qu'il est impossible de déterminer avec certitude sa forme future, les membres voudront toujours s'y impliquer, puisqu'ils pourront toujours avoir un impact sur sa prochaine forme.

Finalement, grâce à ce mémoire, les gestionnaires seront en mesure de mieux comprendre les objets épistémologiques auxquels ils font face. Dans certains cas, le produit lui-même représente un objet épistémologique, comme c'est le cas par exemple pour les marchés boursiers étudiés par Zwick et Dholakia (2006) ainsi que Knorr (2010). Toutefois, comme nous l'avons souligné, ces objets ne deviennent épistémologiques que lorsqu'ils sont utilisés et mis en contact avec d'autres médiateurs au sein d'un réseau. Le produit lui-même doit donc interagir avec les médiateurs qui l'entourent pour qu'ils puissent engager ses utilisateurs. Les gestionnaires de communauté qui désirent engager leurs membres doivent parvenir à cerner les médiateurs qui rendent leur produit épistémologique en identifiant les acteurs avec lesquels il interagit, pour ensuite mettre en place des rituels, des traditions et des pratiques qui facilitent ces interactions.

## 6.2 Limites et recherches futures

Quoique plusieurs conclusions intéressantes aient été tirées des résultats obtenus grâce aux entrevues, le présent mémoire comporte quelques limites qui laissent toutefois la porte ouverte à de futures recherches.

Premièrement, la méthodologie utilisée a été celle des entrevues en profondeur, soit une première entrevue ainsi qu'une entrevue de suivi quelques mois plus tard, entre lesquelles les parents étaient tenus de remplir un journal de bord hebdomadaire. Nous avons utilisé cette méthode pour tenter de reproduire une étude longitudinale dans le cadre d'un mémoire, ce dernier étant restrictif en termes de temps et de ressources. Ensuite, alors que ces méthodes qualitatives sont

adaptées au contexte d'une étude exploratoire comme celle du présent mémoire, il n'est pas possible de généraliser les résultats observés à l'ensemble de la population à partir d'un échantillon limité de six parents. Bien que leurs propos nous aient permis de constater certains phénomènes, il se peut qu'il s'agisse d'un contexte unique et particulier ne s'appliquant pas ailleurs. Ces limites laissent cependant de l'espace à des recherches futures. Il serait donc intéressant de pouvoir étudier plusieurs communautés d'écoles alternatives sur des périodes d'un an, et de pouvoir combiner les entrevues à une ethnographie, où le chercheur intègre la communauté et s'y engage. De cette façon, il serait possible de constater les différences entre les communautés en plus de permettre au chercheur d'observer des comportements qui ne seraient peut-être pas ressortis lors des entrevues.

Deuxièmement, encore une fois en fonction des limites de temps et de ressources imposées par le cadre du mémoire, une seule école a dû être sélectionnée pour participer à cette recherche. Cependant, étant donné la réglementation stricte entourant la sollicitation de parents dans les écoles primaires, les participants nous ont été référés par le directeur de l'école. Parmi le bassin de douze parents référés, six ont été sélectionnés, ce qui permet une certaine anonymisation de leur identité. Il serait toutefois possible de retracer l'identité d'un participant, ce qui aurait pu biaiser certains propos. Il s'agit néanmoins d'une limite à laquelle tout chercheur doit être exposé dans le cadre d'une telle recherche. Ainsi, les écoles primaires regroupent au maximum quelques centaines d'enfants, ce qui implique que les communautés de parents sont elles aussi limitées en taille. Il serait donc impossible pour quelconque chercheur d'assurer l'anonymat complet d'un participant puisque la quasi-totalité des membres se connaissent. Ce phénomène a été observé dans le cadre de cette recherche, où les participants parlaient entre eux du projet. Encore une fois, il serait possible que les propos aient été biaisés par de telles communications, mais il s'agit d'une limite inévitable dans le cadre d'un projet de recherche étudiant une communauté aussi petite.

Troisièmement, les parents qui ont participé à cette étude étaient tous des membres engagés ou fortement engagés dans la communauté. Alors que cet échantillon nous a permis de voir comment les communautés engagent leurs membres, il reste qu'il ne s'agit pas de la réalité de la totalité des membres de la communauté. Cependant, comme nous l'avons noté, il s'agit d'une problématique généralisée dans la littérature sur l'éducation, où les parents qui ne s'impliquent pas à l'école ne seront généralement pas portés à participer à de telles études. Il serait donc intéressant, dans de

futures recherches, d'aller explorer les mécanismes qui engagent les membres moins impliqués dans la communauté. Une autre piste de recherche intéressante pourrait aussi être d'étudier le phénomène d'un membre qui se désengage. Pour y arriver, il faudrait en premier lieu que le chercheur intègre la communauté, entre en contact avec les membres qui semblent à risque de se désengager et parvenir à conduire une entrevue avec cet individu. De cette façon, alors que nous avons observé les mécanismes qui amènent les membres à s'engager, le chercheur pourrait mieux comprendre le processus de désengagement d'un membre d'une communauté.

Finalement, le contexte étudié dans le cadre de cette recherche en est un particulier. Ainsi, nous avons étudié une communauté de marque qui diffère des autres communautés de marques. Ainsi, l'engagement auprès de la communauté n'est peut-être pas alimenté de la même façon que lorsque la communauté s'articule autour d'un produit traditionnel. Donc, comme la littérature en éducation nous l'indiquait, la très grande majorité des parents désirent voir leurs enfants réussir, ce qui augmente de prime abord leur engagement auprès de la communauté de l'école. Ensuite, il s'agissait aussi d'une communauté concentrée autour d'un objet épistémologique, soit l'enfant lui-même. L'engagement auprès de la communauté est peut-être lui-même amplifié par la nature même du produit avec lequel il interagit. Afin de confirmer ou d'infirmer les conclusions obtenus grâce à cette recherche, il serait intéressant d'étudier des communautés entourant des objets de diverses nature. Il faudrait étudier l'engagement dans des communautés de marque dont les produits sont des objets épistémologiques, soit humains, comme dans le cas présent, ou non-humain, comme les marchés boursiers des recherches de Zwick et Dholakia (2006). Aussi, il serait intéressant de comparer l'engagement des membres des communautés d'objets épistémologique et d'objet non-épistémologique, comme les produits d'une marque de vêtements par exemple. De cette façon, il serait possible de mieux comprendre comment l'ontologie des produits affecte l'engagement des membres d'une communauté. Finalement, il serait intéressant, dans une recherche future, de s'intéresser à des médiateurs qui n'existaient pas ou qui voyaient le jour à l'époque des recherches sur l'objet épistémologique. Nous parlons ici des algorithmes qui alimentent la majorité des plateformes virtuelle avec lesquelles nous interagissons tous quotidiennement. Il s'agit de médiateurs importants puisqu'ils représentent des médiateurs non-vivants qui ont un impact important sur l'instabilité et la complexité de leurs plateformes respectives, en plus d'alimenter les phénomènes de *liminal* et *negative knowledge*. Certains chercheurs ont d'ailleurs identifié le

phénomène du *filter bubble*, où les algorithmes filtrent l'information à laquelle les utilisateurs des réseaux sociaux ont accès. Il sera donc intéressant de voir, dans le futur, comment ces outputs imprévisibles générés par les algorithmes affecteront les utilisateurs.

## Annexes

### Annexe 1. Liste des comités de l'école étudiés

Nom du comité	Nombre de parents	Mandat
Comité Site Internet et communications	6 à 8	Gestion et amélioration du site internet ainsi que la cueillette et diffusion de l'information et d'accroître la visibilité de l'école
Comité d'admission et d'accueil	6	Élaboration et application du processus d'admission (publicité, soirée d'information, soirée d'entrevue, accueil et parrainage des nouvelles familles)
Comité Bibliothèque	10	Gestion des services et des activités spéciales offerts à la bibliothèque (définition de l'orientation de la bibliothèque, achat d'ouvrage, entretien des livres, tenue d'un inventaire périodique)
Comité Croque-Nature	5 à 6	Activités à caractère environnemental à déterminer en cours de mandat
Comités des Fêtes	8	Organisation des événements spéciaux à l'école (rentrée scolaire, Noël et fin d'année)
Comité Jeunes-Projet : Banquet annuel	8 à 10	Organisation du banquet annuel de Jeunes-Projet (publicité, vente des billets pour l'école, obtention de cadeaux, animation du banquet, encadrement des artistes, techniciens et maître de cérémonie, décoration, vestiaire)
Comité au Rythme des saisons	6	Selon la saison : décoration de l'école avec les enfants ; chercher des commanditaires pour le financement
Comité de Financement	5 à 6	Promotion et gestion des campagnes de financement et de l'autofinancement de la classe nature aux deux ans et ce, en lien avec la fondation de l'école
Comité Pédagogique	6 à 8	Suivre les dossiers en cours au RÉPAQ, réfléchir à la participation des parents, à la réussite des élèves, à la pédagogie par projet, etc.

## Annexe 2. Guide d'entrevue préliminaire

### 1. Profils parent et enfant

#### 1.1. Quelle est votre occupation principale ?

1.1.1. Depuis combien de temps ?

1.1.2. Quelle formation vous a amené à occuper le poste que vous occupez présentement ?

#### 1.2. Parlez-moi de votre parcours académique

1.2.1. Quelle école avez-vous fréquenté (primaire, secondaire, cégep, université) ?

1.2.2. Que retenir-vous de votre parcours académique, pour chaque niveau ?

#### 1.3. Parlez-moi de votre famille

1.3.1. Nombre d'enfant

1.3.2. Fréquentent la même école ou non ?

#### 1.4. Parlez-moi de votre enfant (Comment agit-il, ses préférences, etc.)

1.4.1. Intraverti vs. Extraverti

1.4.2. Attitude

1.4.3. Amis

1.4.4. Activités (Sports, arts, etc.)

#### 1.5. Décrivez-moi le parcours académique de votre enfant.

1.5.1. Attitude envers l'école

1.5.2. Résultats scolaires

1.5.3. Relation avec les autres élèves

1.5.4. Relations avec les enseignants

1.5.5. Relations avec le personnel de l'école

1.5.6. Difficultés rencontrées

### 2. Dynamique familiale

2.1. Comment vous décririez-vous comme parent ? (Plus autoritaire, plus laisser-faire, etc.)

2.2. Quelle est l'importance de l'école à vos yeux ?

2.2.1. En discutez-vous avec votre enfant ?

2.2.2. Si oui, comment ?

2.2.3. Si non, qu'est-ce qui fait en sorte que vous n'en parlez pas avec votre enfant ?

2.3. Selon vous, quel est votre rôle en tant que parent dans l'éducation de votre enfant ?

2.3.1. Implication dans la vie scolaire

2.3.2. Aide avec les devoirs

2.3.3. Supporter le personnel enseignant

2.4. Est-ce quelque chose que vous voyez autour de vous ?

### 3. Rentrée scolaire

#### 3.1. Comment votre enfant a-t-il/elle vécu la rentrée ?

- 3.1.1. Décrivez-moi comment s'est déroulé l'été passé pour votre enfant.
- 3.1.2. Comment appréhendait-il/elle la rentrée ?
- 3.1.3. Comment a-t-il/elle vécu les premiers mois d'école ?
- 3.1.4. Comment appréhende-t-il/elle le reste l'année à venir ?

#### 3.2. Et puis selon votre perspective, comment avez-vous vécu la rentrée scolaire cette année ?

- 3.2.1. Comment t'es-tu sentie durant la rentrée ? Si c'est le cas, en quoi différait-elle des années antérieures ?
- 3.2.2. Si c'est le cas, quel a été, selon vous, le plus gros changement que votre enfant a vécu en passant d'une année à une autre ?
  - 3.2.2.1. Comment avez-vous vécu ce changement ?
  - 3.2.2.2. Ce changement était-il prévisible ? Si oui, comment vous êtes-vous préparé à ce changement ?
- 3.2.3. Comment avez-vous vécu les premiers mois d'école ?
- 3.2.4. Comment appréhendez-vous le restant l'année à venir ?

### 4. Interactions avec l'école

#### 4.1. De façon générale, que pensez-vous de l'établissement scolaire fréquenté par votre enfant ?

- 4.1.1. Comment le décririez-vous ?

#### 4.2. Comment diriez-vous que l'école affecte votre quotidien ?

- 4.2.1. Est-ce que l'école a changé votre perception de la société, du monde ?
  - 4.2.1.1. Si oui, comment ?
- 4.2.2. Que vous apprend votre relation avec l'école sur vous-même ?

#### 4.3. En ce début d'année, comment décririez-vous les interactions que vous avez eu avec l'établissement scolaire ? (ex. : Rencontres de parents, implications, intervention concernant l'enfant, etc.)

- 4.3.1. Quelle est votre impression générale de ces interactions. Quels sont les premiers mots ou les premières images, qui vous viennent à l'esprit en pensant à ces interactions ?
- 4.3.2. Si c'est le cas, en quoi diffèrent-elles des rentrées précédentes ?

#### 4.4. Décrivez-moi la dernière interaction que vous avez eue avec l'établissement scolaire de votre enfant

- 4.4.1. S'agit-il d'une situation/interaction habituelle ?
- 4.4.2. Quelle(s) autre(s) interaction(s) avez-vous régulièrement avec l'école ?
- 4.4.3. Quelles sont les interactions inhabituelles que vous avez eues avec l'école et qui vous ont marquées ?
- 4.4.4. Sur le plan personnel, que retirez-vous de vos interactions avec l'école ?

- 4.5. Si c'est le cas, qu'est-ce qui te pousse à t'impliquer plus que les heures demandées ?
- 4.6. Crois-tu que tu t'impliquerais autant si vos (votre) enfant(s) ne fréquentaient pas cette école ?
- 4.7. À cet âge, les enfants évoluent assez rapidement. Comment vivez-vous avec ces changements constants ?
- 4.7.1. Quels sont les changements les plus récents que vous pourriez identifier dans le développement de votre enfant ?
- 4.7.1.1. Comment vivez-vous avec ces changements ?
- 4.7.2. Quel changement avez-vous remarqué dans l'environnement de votre enfant (école, autres enfants, etc.) ?
- 4.7.2.1. Comment vivez-vous avec ces changements ?
- 4.7.3. Quelle a été la réaction de l'école face à ces changements ?
- 4.7.3.1. Quelles sont vos impressions face à cette réaction ?
- 4.7.4. Quels autres changements ont été marquants dans le parcours académique de votre enfant ?
- 4.7.4.1. Quelle a été la réaction de l'école face à ces changements ?
- 4.7.4.2. Comment avez-vous réagi face à ces changements ?

## 5. École et consommation

- 5.1. De manière générale, comment vos enfants sont-ils impliqués dans les achats de la maison ?
- 5.2. Parlez-moi des achats que vous faites régulièrement qui sont reliés à l'école.
- 5.2.1. Vêtements
- 5.2.2. Nourriture
- 5.2.3. Effets scolaires
- 5.2.4. Autres
- 5.3. Parlez-moi des achats de la rentrée.
- 5.3.1. Combien pensez-vous avoir dépensé ?
- 5.3.2. Croyez-vous avoir trop peu, juste assez ou trop dépensé pour la rentrée ?
- 5.3.3. Où avez-vous magasiné ? Pourquoi ces endroits en particulier ?
- 5.3.4. Comment avez-vous fait vos achats (seul, avec vos enfants) ? Vos enfants sont-ils impliqués dans les achats ? Si oui, comment ?
- 5.3.5. Quels sont les achats qui étaient mandatés par l'école ?
- 5.3.5.1. Certains achats mandatés par l'école vous ont-ils marqué ou surpris ? Si oui, pourquoi ?
- 5.3.5.2. Qu'auriez-vous fait différemment ?
- Comment qualifieriez-vous votre expérience des achats de la rentrée ? Si c'est le cas, comment la compareriez-vous face aux années passées ?



## Annexe 3. Guide d'entrevue de suivi

Je tiens à te rappeler que le but de l'étude est de parvenir à mieux comprendre réalité à laquelle tu es confronté quotidiennement ainsi que l'expérience que tu vis face à l'école. Lors des derniers mois, tu m'as fait parvenir sur une base hebdomadaire un journal de bord relatant ton expérience. Au cours de la présente entrevue, je reviendrai sur ton journal de bord afin de mieux saisir l'évolution dans le temps de cette expérience.

### 1. Retour sur l'année scolaire

1.1. Décris-moi l'année scolaire que ton enfant vient de vivre.

### 2. Changements

2.1. Quels sont les changements qui ont été les plus marquants chez ton enfant cette année ?

2.1.1. Comment ton enfant a-t-il vécu ces changements ?

2.1.2. Comment as-tu réagi face à ces changements ?

2.1.3. (Si applicable) Comment l'école a-t-elle réagit face à ces changements ?

2.1.3.1. Quelles sont tes impressions face à ces réactions ?

2.2. Quels ont été les changements que tu as pu observer à l'école cette année ?

2.2.1. Comment ton enfant a-t-il réagi face à ces changements ?

2.2.2. Comment as-tu réagi face à ces changements ?

### 3. Projets

3.1. Parle-moi des projets de ton enfant cette année.

3.1.1. Comment t'es-tu impliqué dans ces projets ?

3.1.2. Comment as-tu vécu ton implication dans ces projets ?

### 4. Perception du rôle du parent

4.1. Tu disais, lors de notre première rencontre, qu'à vos yeux, un parent doit remplir son rôle de parent de \_\_\_\_\_ façon face à l'éducation de son enfant.

4.1.1. Comment cette conception du rôle que tu dois accomplir en tant que parent a-t-elle évolué avec le temps (Depuis tes débuts à 4S) ?

4.2. Penses-tu avoir réussi à remplir ce rôle au courant de l'année ?

4.2.1. Si oui, explique-moi comment tu y es parvenu.

4.2.2. Si non, pour quelle raison ?

4.2.3. Que ferais-tu différemment à l'avenir ?

### 5. Comités et parents

5.1. Parle-moi des comités et/ou activités parascolaires dans lesquels tu t'es impliqué depuis ton arrivé à 4S.

5.1.1. Comment as-tu vécu ces expériences ?

5.2.As-tu participé dans un comité et/ou activité parascolaire quelconque cette année ?

5.2.1. Si oui, lequel et quel a été ton apport ?

5.2.2. Comment as-tu vécu cette expérience ?

5.3.Parle-moi des interactions que tu as eu avec d'autres parents cette année.

## 6. Bulletin

6.1.Parle-moi des bulletins que ton enfant a reçus cette année.

6.1.1. Comment te sers-tu du bulletin pour évaluer la progression de ton enfant ?

## 7. Conclusion

7.1.En conclusion, pourquoi dirais-tu que tu es aussi présent dans l'éducation de ton enfant?

7.2.Que retires-tu de cette implication dans la vie académique de ton enfant ?

## Annexe 4. Guide d'entrevue avec le directeur

### 1. Profils

1.1. Depuis combien de temps êtes-vous directeur (en général et à cette école) ?

1.1.1. Quelle formation vous a amené à occuper le poste que vous occupez présentement ?

1.2. Parlez-moi de votre parcours académique

1.2.1. Quelles écoles avez-vous fréquentées (primaire, secondaire, cégep, université) ?

1.2.2. Que retenez-vous de votre parcours académique, pour chaque niveau ?

### 2. Rôle & Éducation

2.1. Comment vous décririez-vous comme directeur ? (Plus autoritaire, plus laisser-faire, etc.)

2.2. Quelle est l'importance de l'école (éducation) à vos yeux ?

2.3. Selon vous, quel est votre rôle en tant que directeur dans l'éducation d'un enfant ?

2.3.1. Implication dans la vie scolaire

2.3.2. Aide avec les devoirs

2.3.3. Supporter le personnel enseignant

2.4. Quel est le rôle d'un parent dans l'éducation de son enfant ?

2.4.1. Est-ce ce que vous observez à cette école ?

2.5. Comment diriez-vous que l'école affecte votre quotidien ?

2.5.1. Est-ce que l'école a changé votre perception de la société, du monde ?

2.5.1.1. Si oui, comment ?

2.5.2. Que vous apprend votre relation avec l'école sur vous-même ?

### 3. Vie scolaire

3.1. Décrivez-moi votre arrivée en poste à cette école.

3.2. Parlez-moi de cette école.

3.2.1. Nombre d'enfants

3.2.2. Personnel

3.2.3. Qu'est-ce qui différencie votre école des autres écoles ?

3.2.4. Comment compareriez-vous la gestion de l'école à celle des écoles régulières ?

3.3. Qu'est-ce que l'école alternative à vos yeux ?

3.4. Comment avez-vous vécu la rentrée ?

3.4.1. En quoi différerait-elle des rentrées précédentes ?

3.5. Comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents ?

- 3.6. Selon vous, qu'est-ce qui pousse les parents à s'impliquer plus que les heures demandées ?
- 3.7. Croyez-vous que les parents s'impliqueraient autant si leurs enfants fréquentaient l'école régulière ?
- 3.8. À cet âge, les enfants évoluent assez rapidement. Comment vivez-vous avec cet environnement en constante évolution ? Comment les choses ont-elles évoluées depuis votre arrivée à cette école ?

## Annexe 5. Message hebdomadaire pour le journal de bord

Bonjour,

Merci encore pour ta collaboration!

1. Comment s'est déroulé la semaine de votre (vos) enfant(s)?
2. Quelle impression générale vous laisse cette dernière semaine?
3. Décrivez-moi votre implication auprès de l'école de votre enfant cette semaine.
4. Décrivez-moi brièvement les contacts que vous avez eu avec le personnel de l'école ainsi qu'avec les autres parents.

Bonne fin de semaine!

Frédéric

## Bibliographie

- Adnett, Nick et Peter Davies (1999). « Scholling Quasi-Markets: Reconciling Economic and Sociological Analyses », *Journal of Educational Studies*, vol. 47, no 3, p. 221-234.
- Aristote (1983). « Categories », dans H.P. Cooke (dir.), *Loeb Classical Library*, vol 1, Harvard, Havard University Press.
- Archbald, Douglas A. (2004). « School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study », *Sociology of Education*, vol. 77, no 4, p. 283-310.
- Ball, Stephen et Carol Vincent (1998). « 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice », *Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no 3, p. 377-400.
- Bandura, Albert (1977). « Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change », *Psychological Review*, vol. 84, no 2, p. 191-215.
- Bandura, Albert (1989). « Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy », *Developmental Psychology*, vol. 25, no 5, p. 729-735.
- Barnard, Wendy Miedel (2004). « Parent involvement in elementary school and educational attainment », *Children and Youth Services Review*, vol. 26, no 1, p. 39-62.
- Bauch, Patricia A. (1988). « Is Parent Involvement Different in Private Schools? », *Educational Horizons*, vol. 66, p. 78-82.
- Bauch, Patricia A. et Ellen B. Goldring (1995). « Parent Involvement and School Responsiveness: Facilitating the Home. School Connection in Schools of Choice », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, no 1, p. 1-21.
- Bender, Thomas (1978). *Community and Social Change in America*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Bentham, Jeremy (1843). « The Works of Jeremy Bentham, vol. 10 », dans John Bowring (dir.), *Memoirs Part I and Correspondence*.
- Biddle, B. J. (1986). « Recent Development in Role Theory », *Annual Review of Sociology*, vol. 12, p. 67-92.
- Borle, Sharad, Utpal M. Dholakia, Siddharth S. Singh et Robert A. Westbrook (2007). « The Impact of Survey Participation on Subsequent Customer Behavior: An Empirical Investigation », *Marketing Science*, vol. 26, p. 711-726.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, MA, Havard University Press.
- Bowe, Richard, Stephen Ball et Sharon Gewirtz (1994). « 'Parental Choice'. Consumption and Social Theory: The operation of Micro-Markets in Education », *British Journal of Educational Studies*, vol. 42, no 1, p. 38-52.
- Brodie, Roderick J., Ana Ilic, Biljana Juric et Linda Hollebeek (2013). « Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis », *Journal of Business Research*, vol. 66, no 1, p. 105-114.
- Bub, Kristen L., Kathleen McCartney et John B. Willett (2007). « Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, p. 653-670.
- Cai, J., J. C. Moyer et N. Wang (1997). « Parental roles in students' learning of mathematics- An exploratory study », communication présentée au *American Educational Research Association*, Chicago.
- Castro, María, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio et José Luis Gavidia (2015). « Parental involvement on student academic

- achievement: A meta-analysis », *Educational Research Review*, vol. 14, p. 33-46.
- Chan, KW et SY Li (2010). « Understanding consumer-to-consumer interactions in virtual communities: the salience of reciprocity », *Journal of Business Research*, vol. 63, p. 1033-1040.
- Chen, Sandy C., Carola Raab et Sarah Tanford (2015). « Antecedents of mandatory customer participation in service encounters: An empirical study », *International Journal of Hospitality Management*, vol. 46, p. 65-75.
- Cova, Bernard (1997). « Community and consumption: Towards a definition of the linking value of product or services », *European Journal of Marketing*, vol. 31, no 3-4, p. 297-316.
- Cucchiara, Maia (2008). « Re-branding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class », *Journal of Education Policy*, vol. 23, no. 2, p. 165-179.
- Dauber, S.L. et Joyce Epstein (1993). *Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*, Albany, State University of New York Press.
- Denzin, Norman K. et Yvonna S Lincoln (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed.)*, Thousand Oaks, CA.
- Desforges, Charles et Alberto Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, London.
- Desimone, Laura (1999). « Linking parent involvement with student achievement- Do race and income matter? », *The Journal of Educational Research*, vol. 93, no 1, p. 11-30.
- Deslandes, Rollande et Richard Bertrand (2005). « Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling », *The Journal of Educational Research*, vol. 98, no 3, p. 164-175.
- Dewey, John (1927). *The Public and Its Problems*, New York, Holt.
- Dholakia, Nikhilesh et N. F. Firat (1997). *Consuming people: From political economy to theaters of consumption*, Londres et New York.
- Domina, Thurston (2005). « Leveling the Home Advantage-Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School », *Sociology of Education*, vol. 78, no 3, p. 233-249.
- Durkheim, Émile (1893). *The Division of Labor in Society*, New York, Free Press.
- Eccles, Jacquelynne S. et Rena D. Harold (1993). « Parent-school involvement during the early adolescent year », *Teachers College Record*, vol. 94, p. 568-587.
- Eccles, Jacquelynne S. et Rena D. Harold (1996). « Family involvement in children's and adolescents' schooling », dans Alan Booth et Judith F. Dunn (dir.), *School Links: How Do They Affect Educational Outcomes* New Jersey, Routledge, p. 3-34.
- Epstein, Joyce L. (1986). « Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement », *The Elementary School Journal*, vol. 86, no 3, p. 277-294.
- Epstein, Joyce L. (1987). *Literacy Through Family, Community, and School Interaction*, Greenwich, CT.
- Epstein, Joyce (1990). « Single Parents and the Schools: Effects of Marital Status on Parent and Teacher Interactions », dans Maureen Hallinan (dir.), *Changes in Societal Institutions*, New York, Plenum, p. 91-121.
- Epstein, Joyce L. (1991). « Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement », *Advances in Reading/Language Research*, vol. 5, p. 261-276.
- Epstein, Joyce (1992). « School and Family Partnerships », dans Marvin Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, Macmillan, p. 1139-1151.

- Epstein, Joyce (1996). « Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships », dans Alan Both and Judith Dunn (dir.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?*, Nahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Epstein, Joyce L. (2010). « School/family/community partnerships: caring for the children we share: when schools form partnerships with families and the community, the children benefit. These guidelines for building partnerships can make it happen », *Phi Delta Kappa*, vol. 92, no 3, p. 81.
- Epstein, Joyce et S.L. Dauber (1993). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*, Albany.
- Felouzis, Georges et Joëlle Perroton (2007). « Les "marchés scolaires": une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, no 4, p. 693-722.
- Fischer, Claude S. (1975). « Toward a Subcultural Theory of Urbanism », *American Journal of Sociology*, vol. 80, no May, p. 1319-1341.
- Fiske, John (1992). « The Cultural Economy of Fandom », dans *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*, London, New York, Routledge, p. 30-49.
- Ford, Marilyn Sue, Robin Follmer et Kathleen K. Litz (1998). « School-Family Partnerships-Parents, Children, and Teachers Benefit! », *Teaching Children Mathematics*, vol. 4, no 6, p. 310-312.
- Freedman-Doan, C., A.J. Arbreton, Rena D. Harold et Jacquelynn S. Eccles (1993). « Looking forward to adolescence: Mothers' and fathers' expectations for affective and behavioral change. », *Journal of Early Adolescence*, vol. 13, p. 472-502.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, United States, Anchor Books.
- Goodall, Janet et Caroline Montgomery (2013). « Parental involvement to parental engagement: a continuum », *Educational Review*, vol. 66, no 4, p. 399-410.
- Goodall, Janet et J. Vorhaus (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement* London.
- Green, Christa L., Joan M. T. Walker, Kathleen V. Hoover-Dempsey et Howard M. Sandler (2007). « Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, p. 532-544.
- Griffith, J. (1998). « The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools », *Elementary School Journal*, vol. 99, no 1, p. 53-80.
- Grove, Stephen J. et Raymond P. Fisk (1983). *The Dramaturgy of Services Exchange: An Analytical Framework for Service Marketing*.
- Grusec, J.E. (2002). « Parenting socialization and children's acquisition of values », dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 143-167.
- Gusfield, Joseph (1978). *Community: A Critical Response*, New York, Harper & Row.
- Gustofsson, Anders et Michael D. Johnson (2003). *Competing in a Service Economy: How to Create a Competitive Advantage Through Service Development and Innovation*, San Francisco, Jossey-Bass, coll. University Of Michigan Business School Management Series, 208 p.
- Hesse-Biber, Sharlene et Patricia Leavy (2011). *The Practice of Qualitative Research (2e édition)*, Thousand Oak, CA.
- Higgins, E.T. et A.A. Scholer (2009). « Engaging the consumer: The science and art of the value creation process », *Journal of Consumer Psychology*, vol. 19, p. 100-114.
- Hogg, Margaret K. et Paul C.N. Michell (1996). « Identity, Self and Consumption: A Conceptual Framework », *Journal of Marketing Management*, vol. 12, no 629-644.



- Hollebeek, Linda (2011). « Exploring customer brand engagement: definition and themes », *Journal of Strategic Marketing*, vol. 19, no 7, p. 555-573.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Otto C. Bassler et Jane S. Brissie (1992). « Explorations in Parent-School Relationship », *Journal of Educational Research*, vol. 85, no 5, p. 287-294.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Otto C. Bassler et Rebecca Burow (1995). « Parents' Reported Involvement in Students' Homework- Strategies and Practices », *The Elementary School Journal*, vol. 95, no 5, p. 435-450.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. et Howard M. Sandler (1995). « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », *Teachers College Records*, vol. 97, p. 310-331.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. et Howard M. Sandler (1997). « Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, no 1, p. 3-42.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. et Kathleen P. Jones (1997). « Parental Role Construction and Parental Involvement in Children's Education », communication présentée au Annual Meeting of the American Education Research Association Chicago, IL.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Joan M. T. Walker, Howard M. Sandler, Darlene Whetsel, Christina L. Green, Andrew S. Wilkins, *et al.* (2005). « Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications », *The Elementary School Journal*, vol. 106, no 2, p. 105-130.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Andrew S. Wilkins, Howard M. Sandler et Kathleen P. Jones O'Connor (2004). « Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and Pragmatic Issues in Instrument Development », communication présentée au *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Isham, C.J. (1995). *Lectures on Quantum Theory: Mathematical and Structural Foundations*, London, Imperial College Press.
- Jeynes, William H. (2007). « The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement », *Urban Education*, vol. 42, no 1, p. 82-110.
- Knorr-Cetina, Karin (1981). *The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford New York: Pergamon Press.
- Knorr Cetina, Karin (1997). « Sociality with objects », *Theory, Culture & Society*, vol. 14, no 4, p. 1-30.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the sciences make knowledge*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Knorr Cetina, Karin (2010). « The Epistemics of Information: A Consumption Model », *Journal of Consumer Culture*, vol. 10, no 2, p. 171-201.
- Kohl, G. K., R. P. Weissberg, A. J. Reynolds et W. J. Kaspro (1994). « Teacher perceptions of parent involvement in urban elementary schools: Sociodemographic and school adjustment correlates », communication présentée au *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, Los Angeles, CA, August, Los Angeles, CA.
- Kohl, Gwynne O., Liliana J. Lengua et Robert J. McMahon (2002). « Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors », *Journal of School Psychology*, vol. 38, no 6, p. 501-523.
- Kozinet, Robert V. (2001). « Utopian Enterprise: Articulating the Meanings of Star Trek's Culture of Consumption », *Journal of Consumer Research*, vol. 28, p. 67-88.
- Kvale, S. (1983). « The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical

- Mode of Understanding », *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 14, no 2, p. 171.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction To Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications.
- Larivée, Serge J. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, vol. 57, no 2, p. 5.
- Latour, Bruno (1993). *We have never been modern*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford University Press.
- Latour, Bruno et M. Serres (1995). *Conversations on science, culture, and time*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Latour, Bruno et Steve Woolgar (1979). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*, Sage Publications.
- Lavenda, Osnat (2011). « Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel », *Children and Youth Services Review*, vol. 33, no 6, p. 927-935.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Maffesoli, Michel (1996). *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Marcon, Rebecca A. (1999). « Positive Relationship Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic Performance », *School Psychology Review*, vol. 28, no 3.
- Mariampolski, Hy (2001). *Qualitative Market Research, a comprehensive guide*, SAGE Publications, 312 p.
- Massey, Sean, Ann Cameron, Suzanne Ouellette et Michelle Fine (1998). « Qualitative Approaches to the Study of Thriving: What Can Be Learned? », *Journal of Social Issues*, vol. 54, no 2, p. 337-355.
- Marx, Karl (1867). *Capital*, New York, Eveyman's Library.
- McAlexander, James H. et John W. Schouten (1998). « Brandfests: Servicescapes for the Cultivation of Brand Equity », dans John F. Sherry (dir.), *Servicescapes: The Concept of Place in Contemporary Markets*, NTC, p. 377-402.
- McAlexander, James H., John W. Schouten et Harold F. Koenig (2002). « Building Brand Community », *Journal of Marketing*, vol. 66, no 1, p. 38-54.
- McCracken, Grant (1988). *The Long Interview*, vol. 13, Guelph, SAGE University Paper, coll. Qualitative Research Methods, 88 p.
- McGrath, Mary Ann, John F. Sherry et Deborah D. Heisley (1993). « An Ethnographic Study of an Urban Periodic Marketplace: Lessons from the Midville Farmer's Market », *Journal of Retailing*, vol. 69, no Fall, p. 280-319.
- Mizala, Alejandra et Miguel Urquiola (2013). « School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness », *Journal of Development Economics*, vol. 103, p. 313-335.
- Mollen, A. et Wilson H. (2010). « Engagement, telepresence and interactivity in online consumer experience: reconciling scholastic and managerial perspectives. », *Journal of Business Research*, vol. 63, p. 919-925.
- Montgomery, James D. (2000). « The Self as a Fuzzy Set of Roles, Role Theory as a Fuzzy System », *Sociological Methodology*, vol. 31, no 1, p. 261-314.
- Muniz, Albert M. et Thomas C. O'Guinn (2001). « Brand Community », *Journal of Consumer*

- Research, vol. 27, no 4, p. 412-432.
- Muniz, Albert M. et Hope Jensen Schau (2005). « Religiosity in the Abandoned Apple Newton Brand Community », *Journal of Consumer Research*, vol. 31, no 4, p. 737-747.
- Nokali, Nermeen E. El, Heather J. Bachman et Elizabeth Votruba-Drzal (2010). « Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School », *Child Development*, vol. 81, no 3, p. 988-1005.
- Nygard, Roger (1997), "Trekkies: A Hilarious Look at the Universe's Most Fervent Fans."
- Powell, D. R., S. H. Son, N. File et R. R. San Juan (2010). « Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten », *Journal of School Psychology*, vol. 48, no 4, p. 269-292.
- Reay, Diane et Helen Lucey (2010). « Children, School Choice and Social Differences », *Educational Studies*, vol. 26, no 1, p. 83-100.
- Reis, H. T. (1994). « Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives », dans *Theoretical Frameworks in Personal Relationships*, Hillsdale, N.J, Erlbaum., p. 87-110.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2017). *Portrait de l'école alternative*. Récupéré le 24 août 2017 de <http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>
- Reynolds, A. J. (1992). « Comparing measures of parent involvement and their effects on academic achievement », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, p. 441-462.
- Reynolds, A. J., R.P. Weissberg et W. Kaspro (1992). « Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city », *American Journal of Community Psychology*, vol. 20, p. 599-624.
- Rheinberger, H.-J. (1992). « Experiment, Difference, and Writing: I. Tracing Protein Synthesis », *Studies in the History and Philosophy of Science*, vol. 23, no 2, p. 305-331.
- Saldana, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London, SAGE Publications.
- Schau, Hope Jensen, Albert M. Muniz et Eric J. Arnould (2009). « How Brand Community Practices Create Value », *Journal of Marketing*, vol. 73, no 5, p. 30-51.
- Schrödinger, Erwin (1992). *Physique quantique et représentation du monde*, Seuil
- Sénéchal, Monique et Jo-Anne LeFevre (2002). « Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill- A Five-Year Longitudinal Study », *Child Development*, vol. 73, no 2, p. 445-469.
- Senechal, M. et L. Young (2008). « The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review », *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, p. 880-907.
- Sheldon, Steven B. (2007). « Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships », *The Journal of Educational Research*, vol. 100, no 5, p. 267-275, 328.
- Sheldon, Steven B. et Joyce L. Epstein (2002). « Present and accounted for- Improving student attendance through family and community involvement », *The Journal of Educational Research*, vol. 95, no 5, p. 308-318.
- Sheldon, Steven B. et Joyce L. Epstein (2005). « Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement », *The Journal of Educational Research*, vol. 98, no 4, p. 196-207.
- Simmel, Georg (1903). *The Metropolis and Mental Life*, New York, Press.
- Simon, B.S. (2004). « High school outreach and family involvement », *Social Psychology of Education*, vol. 7, p. 175-209.
- Solomon, Michael R., Carol Surprenant, John A. Czepiel et Evelyn G. Gutman (1985). « A Role

- Theory Perspective on Dyadic Interactions: The Service Encounter », *Journal of Marketing*, vol. 49, p. 99-111.
- Thomas, Alan et Bill Dennison (1991). « Parental or Pupil Choice: Who Really Decides in Urban Schools? », *Educational Management and Administration*, vol. 19, p. 243-249.
- Thompson, Craig J., William B. Locander et Howard R. Pollio (1989). « Putting Consumer Experience Back into Consumer Research: The Philosophy and Method of Existential-Phenomenology », *Journal of Consumer Research*, vol. 16, no 2, p. 133-146.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*, New York, Bantam.
- Tracy, S. J. (2010). « Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research », *Qualitative Inquiry*, vol. 16, no 10, p. 837-851.
- Travers, Cheryl (2011). « Unveiling a reflective diary methodology for exploring the lived experiences of stress and coping », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 79, no 1, p. 204-216.
- Trivitt, Julie R. et Patrick J. Wolf (2011). « School Choice and the Branding of Catholic Schools », *Education Finance and Policy*, vol. 6, no 2, p. 202-245.
- van Doorn, Jenny, Katherine N. Lemon, Vikas Mittal, Stephan Nass, Doreén Pick, Peter Pirner, et al. (2010). « Customer Engagement Behavior: Theoretical Foundations and Research Directions », *Journal of Service Research*, vol. 13, no 3, p. 253-266.
- Vivek, Shiri D., Robert M. Morgan et Sharon E. Beatty (2012). « Customer Engagement: Exploring Customer Relationships Beyond Purchase », *The Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 20, no 2, p. 122-146.
- Walker, Joan M. T., Andrew S. Wilkins, James Dallaire, Howard M. Sandler et Kathleen V. Hoover-Dempsey (2005). « Parental Involvement- Model Revision through Scale Development », *The Elementary School Journal*, vol. 106, no 2, p. 85-104.
- Walker, Joan M. T., Christa L. Ice, Kathleen V. Hoover-Dempsey et Howard M. Sandler (2011). « Latino Parents' Motivations for Involvement in Their Children's Schooling: An Exploratory Study », *The Elementary School Journal*, vol. 111, no 3, p. 409-429.
- Weber, Max (1922). *Economy and Society*, Berkeley, University of California Press.
- Xu, Zeyu et Charisse A. Gulosino (2006). « How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools », *Education Economics*, vol. 14, no 3, p. 345-367.
- Yin, R.K. (2016). « Qualitative Research: from Start to Finish (2nd edition) », dans *The Guilford Press* (dir.), 2e<sup>e</sup> éd, p. 53-80.
- Zwick, Detlev et Nikhilesh Dholakia (2006a). « Bringing the market to life: screen aesthetics and the epistemic consumption object », *Marketing Theory*, vol. 6, no 1, p. 41-62.
- Zwick, Detlev et Nikhilesh Dholakia (2006b). « The Epistemic Consumption Object and Postsocial Consumption: Expanding Consumer-Object Theory in Consumer Research », *Consumption Markets & Culture*, vol. 9, no 1, p. 17-43.