

***L'Analyse de construits* : un outil légitime pour la recherche en éducation**

Ann-Louise Davidson, Chercheure postdoctorale

Université Carleton

Résumé

Ce texte rapporte mes réflexions au sujet de la recherche de sens possible dans l'utilisation de l'*Analyse de construits* pour de la recherche en éducation. La première partie tente de situer l'épistémologie de l'*Analyse de construits* par rapport à la problématique de l'instrumentation de la recherche qualitative. La deuxième partie esquisse la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée dans ma recherche doctorale. La troisième partie souligne les forces de l'outil lorsqu'il est utilisé pour de la recherche en éducation et argumente que son talon d'Achille est fortement lié au profil du chercheur.

Introduction¹

Aussi simple puisse-t-elle paraître, la question de la recherche de sens soulève plusieurs autres questions, à savoir : quel sens recherche-t-on, quel sens est-il possible de rechercher et, lorsqu'on trouve *un sens*, qu'est-ce qui peut être dit de ce sens au regard de l'endroit et du moment où il a été trouvé? À ce jour, aucune réponse précise n'existe encore face à cette question qui n'est pourtant pas nouvelle. Toutefois, puisque la présence de ce questionnement semble symptomatique du courant philosophique que l'on traverse, une réflexion sur le sujet s'impose.

C'est dans ce contexte de recherche que j'ai tenté d'utiliser un outil novateur, l'*Analyse de construits*, pour de la recherche en éducation. Ce texte est l'aboutissement de nombreuses heures de réflexion sur les forces et les limites de cet outil. Tout au long de ma réflexion, un échange avec d'autres chercheurs sur les caractéristiques de l'outil m'a permis de prendre conscience, comme le souligne si bien l'adage, qu'« une question bien posée est à moitié répondue ». Dans cette perspective, ce texte propose un développement tripartite. La première partie tente de situer l'épistémologie de l'*Analyse de construits* par rapport à la problématique de l'instrumentation de la recherche

qualitative. La deuxième partie esquisse la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée dans ma recherche doctorale. La troisième partie, qui agit comme conclusion, souligne les forces de l'outil lorsque utilisé pour de la recherche en éducation et argumente que son talon d'Achille est fortement lié au profil du chercheur.

Quelle épistémologie pour l'*Analyse de construits*?

Depuis l'émergence des *Sciences de l'éducation*, un débat perdure quant à l'objet d'étude d'un tel domaine de recherche et à la valeur scientifique qui lui est attribuée. D'ailleurs, la littérature souligne que les tenants de cette *Science de l'éducation* s'évertuent, depuis plus d'une dizaine d'années à définir une méthode qui est propre à leur domaine d'étude. Au départ, certains ont calqué des méthodes appartenant aux sciences pures, permettant de faire des observations empiriques de l'objet ou du sujet étudié à partir d'une instrumentation qui répond aux critères de scientificité. Certains ont conjecturé que ces méthodes correspondent à un paradigme positiviste, souvent rattaché à l'analyse quantitative des données. D'autres se sont lancés vers des méthodes d'investigation permettant de faire émerger un sens chez le participant d'une recherche, mais cette fois en utilisant une instrumentation souvent critiquée pour son manque de rigueur. Bien que la conjoncture inscrit généralement cette instrumentation sous un paradigme constructiviste, composant avec des données qualitatives, il faut éviter de confondre le traitement des données et le paradigme de recherche. Il importe plutôt de les voir comme des systèmes dialogiques qui se construisent à partir de structures antécédentes. D'ailleurs, l'argument fondamental du constructivisme radical (von Glasersfeld, 1995) considère que tout accès à la connaissance, voire toute action humaine, s'inscrit nécessairement dans un paradigme constructiviste dans le sens où toute connaissance se construit sur une connaissance antérieure et que la construction de toute connaissance doit nécessairement s'inscrire dans la genèse de l'être connaissant. Vu sous cet angle, le traitement des données, qu'il soit quantitatif ou qualitatif, ne tranche pas la question de l'épistémologie en recherche. Au contraire, l'argument glasersfeldien place l'être connaissant au centre de toute manière d'arriver à connaître son monde, peu importe le qualificatif attribué au paradigme de recherche.

Ce débat a sans doute, en partie, pour cause l'absence d'une épistémologie propre au domaine des sciences de l'éducation. Un outil, l'*Analyse de construits*, développé à partir de la psychologie des construits personnels (PCP) développée par George Kelly (1955), souligne bien cette fausse dichotomie entre données qualitatives et quantitatives en éducation. Précisons d'abord que cet outil est loin d'être nouveau, mais pour une raison

étrange, il n'a à peu près pas été utilisé dans de la recherche en éducation et encore moins dans une recherche doctorale. Entourée d'un réseau de chercheurs et de praticiens appelé le Collectif des systèmes apprenants² (CSA), qui travaille autour d'outils de recherche participative, j'ai mis à contribution dans ma recherche doctorale, les outils élaborés ou adaptés par Jacques Chevalier, auteur du *Système d'Analyse Sociale*³ (SAS²). Ces outils de recherche-action favorisent la co-construction de sens entre les participants d'une recherche à travers un processus de gestion de projet ou de résolution de problème. Précisons qu'une autre étudiante (Philion, 2005) du même collectif a utilisé l'*Analyse de construits* dans sa recherche doctorale portant sur le mentorat étudiant en milieu universitaire. Toutefois, sa thèse s'intéressait à un sujet tout à fait différent soit, les représentations des mentors de la formation qui leur est nécessaire et de leur rôle. Quoique ne voyageant pas en solo, confrontée à cet outil, je n'ai pas pu faire l'économie d'un moment de réflexion sur le motif pour lequel je l'utiliserais.

Origine de l'Analyse de construits

D'abord orientée vers l'utilisation en psychothérapie, la théorie de Kelly analyse la géométrie mentale d'un client, en laissant émerger dans son propre langage la structure psycho-cognitive d'une situation donnée. Formé vers le milieu du XX^{ième} siècle en psychanalyse freudienne, Kelly constate le peu de résonance que cette approche a sur sa clientèle rurale du Kansas. Toutefois, Kelly est touché par la confiance que ses clients accordent au professionnel dans son effort pour comprendre les difficultés qu'ils vivent. Prenant conscience de cette incohérence entre la méthode freudienne et les besoins de ses clients, Kelly élabore, grâce à sa formation antérieure de géomètre, la psychologie des construits personnels (PCP), qui vise à examiner l'univers du client à partir de ses construits personnels. Formellement, PCP s'appuie sur le postulat de base suivant : « Les processus d'une personne sont psychologiquement canalisés par la manière dont elle anticipe les événements » (Kelly, 1955, p.46, traduction libre).

Dans l'ensemble, la perspective de la PCP considère que l'être humain est un scientifique de sa propre vie, qui reconstruit sa perception de ses expériences à partir de caractéristiques. Cette reconstruction influence son agir subséquent parce qu'il anticipe les événements à partir de ces caractéristiques. Dans l'univers de la PCP, les expériences de ces personnes deviennent les *éléments* de leur vie que Kelly travaille à mettre en relation en faisant émerger de ces derniers des caractéristiques anticipatoires, qu'il appelle les *construits*. La section suivante présente l'opérationnalisation de sa théorie.

L'utilisation de la grille répertoire

La méthode permettant d'opérationnaliser la PCP proposée par Kelly (1955) consiste à élaborer une grille répertoire. Lors de l'élaboration d'une grille répertoire, une situation d'entretien structurée est créée, visant à dégager la cartographie mentale des participants. L'exercice d'élaboration de cette grille répertoire sert à faire l'analyse de construits. Pour ce faire une question centrale au sujet de la recherche est posée, de sorte à faire ressortir un ensemble d'*éléments* pertinents. Ensuite, par un processus d'*élicitation triadique*, la personne fait émerger les caractéristiques de ces éléments, appelés *construits*. Lors du processus d'élicitation triadique, trois éléments sont choisis de manière aléatoire et la personne est invitée à en regrouper deux qui vont ensemble, en isoler un qui diffère et dire pourquoi elle fait ce choix. Le premier construit, appelé le pôle émergent, est ce qui est le plus près de la personne, la première idée qui lui vient à l'esprit. Le deuxième construit, appelé le pôle implicite, est parfois plus difficile à faire émerger, puisqu'il s'agit d'un rapport plus distal que la personne entretient avec les éléments qu'elle a énumérés. Lorsque le travail d'élaboration des construits par combinaison triadique des éléments ne génère plus de nouveaux construits, le processus de génération arrive à saturation. La prochaine étape peut alors débiter, soit d'accorder des valeurs aux éléments en fonction de chaque construit. Les valeurs accordées sont de type Likert. Pour cette recherche, les participants sont invités à générer des valeurs entre 1 et 7. La valeur 1 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du construit du pôle émergent et la valeur 7 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du pôle implicite. Ajoutons qu'une même valeur peut être répétée pour plus d'un élément.

La grille répertoire (Figure 1) s'élabore en inscrivant sur des cartons individuels chaque élément et chaque construit. Les éléments sont placés à l'horizontal, formant le côté inférieur de la grille. Une fois élaborés, les construits sont placés à la verticale, aux extrémités de la gauche et de la droite de la grille. Le participant accorde une valeur (de 1 à 7) à chaque élément, selon le construit auquel il est comparé. À la fin de la séance, les données de la grille répertoire peuvent être entrées directement dans le logiciel *RepGrid IV*⁴.

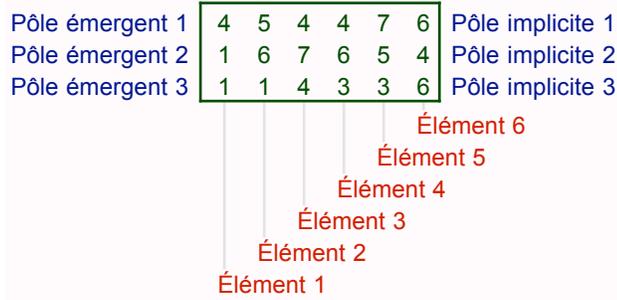


Figure 1 : Grille répertoire

En plus de pouvoir entrer les résultats de la grille répertoire, le logiciel *RepGrid IV* permet de générer divers types de graphiques tels que des dendrogrammes (Figure 2) reflétant des rapports de similitude entre les éléments et les construits et des graphiques cartésiens (Figure 3) illustrant une analyse de composantes principales.

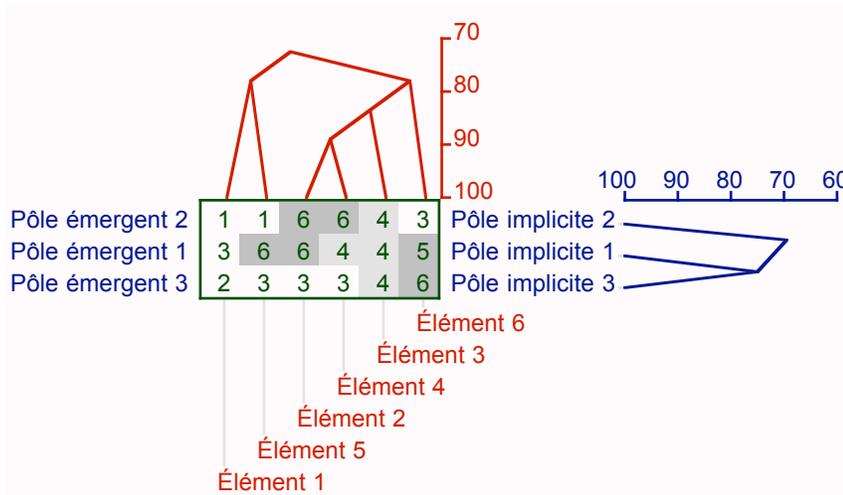


Figure 2 : Dendrogramme

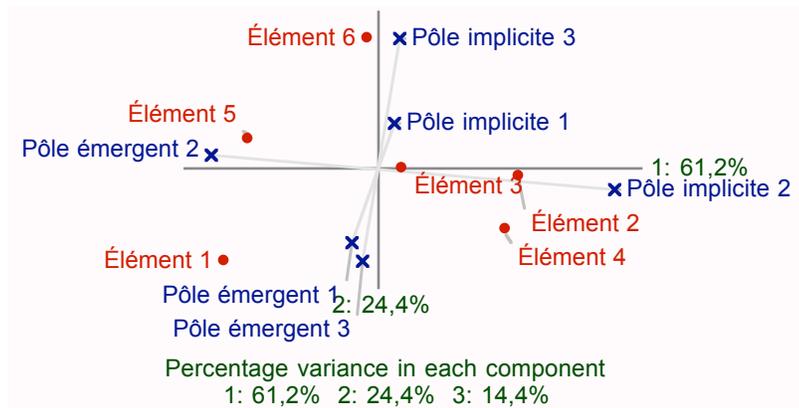


Figure 3 : Graphique cartésien

Le lecteur remarquera sans doute que les données statistiques générées par le logiciel *RepGrid IV* ont l'apparence d'un traitement de données quantitatives. Certes, la manière dont les données sont traitées, par le biais de rapports de similitude et de composantes principales, fait partie du lexique utilisé en recherche quantitative. Toutefois, je propose comme contre argument qu'il ne s'agit que d'un moyen pour arriver à une fin et que les données sont aussi qualitatives que les discours des participants sous-jacents aux graphiques.

Prenons par exemple la Figure 2. Le dendrogramme donne à voir que les éléments 2 et 4 entretiennent le plus fort rapport de similitude (environ 88 %) à l'intérieur de la structure cognitive qui a permis de les caractériser. De plus, les éléments 2, 4, 3 et 6 ainsi que les éléments 1 et se regroupent selon un rapport de similitude de près de 80 %. Le même type d'analyse peut être fait pour les construits. Par contre, ceux de la Figure 2 entretiennent un rapport de similitude inférieur à 80 % ce qui, en termes statistiques, correspond à un faible rapport de similitude.

De son côté, la Figure 3 reprend les mêmes données cette fois présentées selon un rapport cartésien, qui les distribue en fonction de leur rapport de similitude sur deux axes, soit les deux premières composantes principales. Dans l'exemple, on constate que la première composante principale rend compte de 61,2 % de la variance entre les éléments et les construits alors que la deuxième composante principale rend compte de 24,4 % de cette variance. Au bas de ce diagramme, la troisième composante est mentionnée et rend compte des derniers éléments de variance, à 14,4 %. Le cumul de ces trois composantes principales, dans cet exemple, décrit 100 % de la variance. Comme on peut le constater, ce type de discussion est tributaire de

l'univers quantitatif, mais j'argumente derechef, que les données sont aussi qualitatives que les discours des participants sous-jacents à ce graphique. Entre autres, dans la Figure 3, on constate qu'il existe de forts rapprochements entre les éléments 2, 3 et 4 et le pôle implicite 2. En observant la Figure 3, on constate également que seul l'élément 1 se rapproche des pôles émergents 1 et 3. Dans un tel cas, on pourrait s'interroger sur la raison d'une telle distribution. Or, en *Analyse de construits*, comme par ailleurs dans tous les autres outils du SAS², la réponse à pareille question reste participatoire en ce sens que, sur le champ, le participant est invité à examiner le dendrogramme et le graphique et à en faire l'analyse et l'interprétation.

Somme toute, l'*Analyse de construits* permet non seulement de dégager la cartographie mentale du participant dans son champ d'expérience, mais elle permet aussi de faire l'analyse et l'interprétation des données avec et par le participant. Lorsque les données de la grille répertoire sont entrées dans le logiciel *RepGrid IV*, le participant peut voir le résultat de sa grille et les graphiques servent à entrer en dialogue avec le participant, au sujet de la grille élaborée. Ce type d'interaction avec les participants permet de valider les données récoltées au moment même de la rencontre. À cet égard, diverses utilisations de la grille répertoire sont possibles.

Comment utiliser l'*Analyse de construits* dans une recherche?

Forte de mon expérience de recherche doctorale, je me permets de faire un commentaire sur l'adaptabilité de l'*Analyse de construits* appliquée au domaine de l'éducation. Dans ce qui suit, nous verrons que l'*Analyse de construits* convient aussi bien à l'entretien individuel et au groupe de discussion, qu'elle transige directement avec l'objet de la recherche-action en jouant sur deux plans : d'une part, le plan de l'avancement de la connaissance scientifique, parce que cet outil génère des données solides et des représentations susceptibles de faire émerger un nouveau savoir; d'autre part, le plan de l'action réflexive participatoire du fait que participants et chercheurs travaillent ensemble à construire du sens sur une situation donnée. Lors de ma collecte de données, j'ai utilisé cet outil sous forme d'entretiens individuels et de groupes de discussion. Au cours de ces moments de collecte de données, les participants à la recherche ont été en mesure d'utiliser leur propre vocabulaire au sujet des questions à l'étude et de faire émerger les construits, qui ont permis de caractériser les unités de sens.

Ma thèse doctorale

Précisons d'emblée que dans ma recherche doctorale, je me suis penchée sur le problème de l'intégration pédagogique des TIC. En effet, de nombreuses études montrent qu'à l'échelle du pays, même si les ordinateurs sont présents dans les

salles de classe et que les écoles sont branchées, les TIC ne s'intègrent que superficiellement dans la pédagogie. Or, la littérature dans son domaine de recherche fait remarquer que les usages des TIC qui évoluent naturellement dans la société ne sont pas nécessairement équivalents aux usages possibles des TIC dans le système éducatif. Ma recherche a donc pour objectif d'identifier, d'expliquer et de comprendre la relation émergente entre les représentations de la pédagogie et les représentations des TIC des personnes enseignantes, à travers leur processus de choix. Pour atteindre cet objectif, deux questions de recherche émergent : (1) Quelle est la relation qui se dégage entre les représentations des enseignants de la pédagogie et leur représentation des usages des TIC? Et (2) Comment se fait le processus de choix des personnes enseignantes lorsqu'elles créent des activités d'enseignement-apprentissage leur permettant d'intégrer un usage des TIC ?

Pour répondre à ces deux questions de recherche, le cadre théorique est délimité par un réseau notionnel qui se retrouve dans la recension des écrits, et la thèse proposée devrait être enrichie par un raisonnement qui utilise l'apport intégré d'une pluralité de thèses devant conduire à la réponse recherchée. Autrement dit, le cadre théorique est conçu comme un ensemble de références à l'aide duquel une tentative de résolution de problème sera faite dans le but d'enrichir la recherche sur l'intégration pédagogique des TIC. Succinctement, ce cadre théorique pointe du doigt l'absence de relation formelle entre le concept *pédagogie* et le concept *TIC*. Pour combler cette lacune, il propose d'orienter la recherche vers une direction encore inexploitée. En effet, depuis près un peu plus d'un quart de siècle, ce type de recherche est orienté sur le résultat des pratiques pédagogiques où les TIC sont intégrées, ce qui mène généralement à la conclusion selon laquelle les TIC s'intègrent mieux dans une perspective constructiviste et que généralement les TIC mènent à des pratiques constructivistes. Sans mettre en doute la véracité de ces énoncés, ni le bien fondé de ces recherches, il semblerait que ces conclusions se referment sur elles-mêmes et qu'elles n'arrivent pas à expliquer la relation entre le concept *pédagogie* et le concept *TIC*. C'est pourquoi le cadre théorique de cette recherche propose une opérationnalisation du processus de choix que les personnes enseignantes font lorsqu'elles intègrent les TIC dans leur pédagogie⁵.

Avec un tel problème de recherche, le protocole de recherche visait à faire émerger des représentations de la pédagogie et des usages des TIC. Un total de dix formateurs d'enseignants francophones ont été recrutés pour une étude de cas simple, instrumentale et intrinsèque. Dans un premier temps, des entretiens individuels semi-structurés ont permis de faire émerger les représentations des participants de la pédagogie et de leur usage des TIC. Dans

un deuxième temps, des analyses individuelles de construits ont défini la liste de toutes les activités d'enseignement-apprentissage où les participants intègrent les TIC (les éléments) et d'accéder à un premier niveau de synthèse quant à leur manière d'organiser ces activités (les construits). Dans un troisième temps, des *Analyses de construits* de groupe ont été menées, dans le but de négocier un consensus quant à la manière de caractériser les catégories d'activités d'enseignement-apprentissage où les participants intègrent les TIC, rejoignant ainsi un deuxième niveau de synthèse quant à la manière d'anticiper ces activités.

Sans entrer dans le détail des résultats de cette recherche, il convient d'offrir quelques pistes de réflexion sur la manière dont l'*Analyse de construits* a été utilisée et du type de données qui a pu être récolté. Mentionnons d'abord que la question posée lors des *Analyses de construits* individuelles et de groupe était la même soit : Pouvez-vous énumérer des activités d'enseignement-apprentissage où vous intégrez les TIC?

Lors des *Analyses de construits* individuelles, les dix participants du *groupe-cas* ont élaboré les éléments pour répondre à la question ainsi que les construits qui leur permettent de caractériser ces éléments par un processus d'élicitation triadique. Un total de 99 activités a été énuméré. Pour des fins de synthèse ainsi que de préparation aux analyses de construits de groupe, les 99 activités ont été regroupées en 9 éléments génériques⁶ par ailleurs tous congruents avec la littérature dans le domaine des applications pédagogiques des TIC. De plus, les construits élaborés lors des analyses individuelles de construits ont permis de dégager quatre types de construits⁷.

Lors des *Analyses de construits* de groupe, la chercheuse a présenté les neuf éléments génériques émergeant des *Analyses de construits* des participants du *groupe-cas* dans le but d'élaborer des construits avec le groupe ainsi que la cartographie des relations entre les activités d'enseignement-apprentissage où les TIC sont intégrées. Les participants ont été divisés en trois groupes de discussion afin de pouvoir opérer une triangulation des analyses. Lorsque les 9 catégories d'activités (éléments génériques) ont été reprises en groupe, les quatre types de construits sont restés sensiblement les mêmes, mais les participants ont pu préciser leurs discours au sujet de leurs choix entourant leur manière de planifier les activités d'enseignement-apprentissage où ils intègrent les TIC.

Avec un tel niveau de synthèse sur les manières de caractériser les activités d'enseignement-apprentissage où les TIC sont intégrées à l'intérieur d'un *groupe-cas*, ces résultats de recherche permettent d'expliquer en profondeur le phénomène de l'intégration pédagogique des TIC. Premièrement,

les résultats des analyses de construits donnent accès à la manière dont les participants caractérisent ces activités. Deuxièmement, ces résultats permettent de comprendre comment les participants anticipent les résultats de leurs activités. Troisièmement, les grilles répertoires élaborées ainsi que les schémas qu'il est possible de dégager de ces grilles à l'aide du logiciel *RepGrid IV*, permettent de faire bouger la cartographie mentale du participant ou du groupe, en ajoutant des éléments à la grille élaborée, en questionnant les rapports de liaison entre les éléments et les construits. Ce travail de catégorisation et de mise en relation se fait par le biais de valeurs accordées aux éléments de la grille. Une fois élaborée, la grille montre des mises en relation inattendues, qui servent à entrer en dialogue avec le ou les participants. J'ajoute que cette première étape de la recherche, qui ne se voulait pas nécessairement une recherche-action, en est rapidement devenue une lorsque les participants ont élaboré leur grille individuellement et en groupe. Les participants du *groupe-cas* se sont engagés dans un processus de réflexion explicite, d'abord avec moi-même puis avec le groupe.

En outre, cette réflexion sur les diverses applications de l'*Analyse de construits* m'a permis de constater que l'utilisation d'un tel outil dépend considérablement de l'intention de recherche, mais encore plus du profil du chercheur. La prochaine section tente d'aborder une discussion des forces et des limites de la méthode, en relation avec le profil du chercheur.

Prendre conscience des forces et des limites de ses méthodes

*Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée :
car chacun pense en être si bien pourvu,
que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose,
n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont.*

-René Descartes-

À cette étape, je me risque à avancer qu'il est trop facile de blâmer la méthode pour des résultats mal escomptés ou bien de pointer du doigt le manque de participation à une recherche ne pas être arrivé à la saturation des données. Dans de telles circonstances, on tente souvent de camoufler les faiblesses de la collecte de données par diverses méthodes, on interprète comme on peut, puis on tire des conclusions qui offrent des pistes à d'autres recherches. Peu importe les motifs rattachés aux insatisfactions qui peuvent émerger des résultats d'une recherche, il arrive souvent qu'un outil ait été choisi en acceptant l'argument d'autorité, qui en soit, signifie que parce que des chercheurs *connus* et *reconnus* s'en servent, alors on peut s'en servir nous aussi. Ce qui est malheureux dans un tel cas, c'est qu'aucune réflexion a priori

n'ait été faite sur le discours sous-jacent à l'outil utilisé ni sur l'épistémologie à laquelle se rattache l'outil utilisé, ce qui réduit grandement les potentialités de la recherche.

C'est justement pour éviter ce type d'écueil que j'ai utilisé cet outil de manière individuelle et en groupe et en conjonction avec l'entretien semi-structuré. Dans cette perspective, il est vite apparu que j'avais moi-même mes propres limites par rapport à mes méthodes, que j'en comprenais bien ce que je voulais en comprendre et que je ne dépassais pas cette limite outre mesure. Au départ, j'étais convaincue que les entretiens semi-structurés délimiteraient le périmètre du territoire couvert par les discours des participants et que les analyses de construits me permettraient d'entrer en profondeur à l'intérieur de leurs représentations. À ma grande surprise, avec une légère touche de honte de ne pas y avoir pensé avant je l'avoue, j'ai eu accès à deux univers différents, l'un étant de l'ordre du discours public (celui qui sert à protéger ou à améliorer son image), l'autre de l'ordre du discours privé (celui qui présente un moment de véritable réflexion ouverte). De plus, j'ai été forcée de constater dans ce contexte que ce n'est pas parce qu'on est en rencontre individuelle, que le discours est nécessairement de l'ordre du discours privé. Il peut très bien être de l'ordre du discours public. De même, le sens construit en groupe n'est pas nécessairement représentatif du discours public, surtout si chacun fait référence à sa propre expérience dans un champ d'expertise donné.

Cette constatation m'a obligée à repenser au sens qu'il est possible de rechercher en posant une question spécifique ainsi qu'au sens que la méthode permet de rechercher. Ajoutons aussi la notion de l'interprétation du sens au regard du moment et de l'endroit où celui-ci sens a été trouvé, étant donné que dès que la grille répertoire est élaborée, il y a une mouvance dans la cartographie mentale puisqu'il y a une réflexion explicite sur le sujet. À cet égard, on peut se demander dans quel contexte cette construction de sens s'est-elle faite, à quel moment, pour quelles raisons? Autrement dit, cette précision du questionnement sur la recherche de sens, me force à soutenir que les forces et les limites de ses méthodes sont grandement reliées aux forces et limites du chercheur même.

Somme toute, l'*Analyse de construits* présente des potentialités extraordinaires, pour quiconque a envie de réfléchir sur l'apport de l'outil en tant que méthode de recherche en éducation. Qu'il s'agisse d'une recherche à caractère exploratoire, d'une recherche-action, d'une étude de cas, d'une théorie ancrée, d'une ethnographie, tous peuvent y trouver leur compte. Il ne s'agit que d'être pleinement conscient que la *recherche de sens* peut prendre un *sens* différent de ce qui avait été prévu par le chercheur. C'est en fait, ce que

j'appelle le *talon d'Achille* de l'*Analyse de construits*. Si j'avais su au départ que j'allais trouver un sens dont j'ignorais l'existence, alors j'aurais déjà su que ce sens existait. À cet égard, une dernière question se pose à savoir, comment puis-je trouver un sens dont j'ignore réellement l'existence?

Tant de questions qui restent à moitié répondues valent la peine de continuer à s'y arrêter. Heureusement, je reste entourée du Collectif des systèmes apprenants, ce regroupement de chercheurs qui poursuit sa trajectoire autour de la réflexion sur les outils de recherche participative. À suivre dans la revue *Éducation et Francophonie*, édition de l'automne 2007!

Notes

¹ Merci à François Desjardins pour son accompagnement dans mon parcours doctoral, à Michelle Bourassa pour ses précieuses relectures et à Ruth Philion pour le dialogue entourant l'Analyse de construits.

² Voir leur site Web :

<http://web.mac.com/savoirsapprenants/iWeb/SAS/Bienvenue.html>

³ Voir le site Web : www.sas-pm.com

⁴ Ce logiciel est téléchargeable gratuitement à l'URL suivant : <http://repgrid.com>. La version professionnelle du logiciel, *RepGrid Research*, peut être achetée sur ce même site Web. Cette version du logiciel permet des analyses plus poussées, telles que des comparaisons entre les grilles répertoires.

⁵ Pour plus d'information au sujet du cadre théorique proposé, voir Labtice.ca

⁶ Éléments génériques : (1) communiquer à l'aide de l'ordinateur; (2) utiliser et créer des banques de données; (3) utiliser des logiciels de traitement de texte; (4) partager des ressources; (5) sélectionner l'information de manière critique; (6) développer des compétences techniques de base; (7) faire de la recherche Internet; (8) faire des présentations à l'aide des technologies; (9) utiliser les technologies comme outil cognitif.

⁷ Types de construits : (1) construits relationnels entre personnes; (2) construits relationnels personne-objet; (3) construits séquentiels de construction; (4) construits épistémologiques.

Références

Kelly, G. A. (1955). *Psychology of personal construct*. New York : Norton.

Philion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism : A way of knowing and learning*. London : Falmer

Ann-Louise Davidson est chercheure postdoctorale au département de sociologie et anthropologie à l'Université Carleton, où elle enseigne la méthodologie. Elle a complété son doctorat en éducation (psychopédagogie) en juin 2007 à l'Université d'Ottawa. Après s'être penchée sur le problème de l'intégration pédagogique des TIC pendant plusieurs années, elle s'intéresse maintenant à l'utilisation des TIC et des outils de recherche participative pour aider des groupes de personnes marginalisées à mieux s'intégrer dans la société à l'ère du numérique.