

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION DE L'INTUITION DANS L'ACTE D'ENSEIGNER

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE GAGNON

AOÛT 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Avant d'amorcer la lecture de ce mémoire, j'aimerais remercier les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de recherche Madame Marthe Hurteau, professeure au département d'éducation et pédagogie de l'UQAM, pour son soutien. Ses nombreux encouragements et commentaires constructifs ont permis d'enrichir mes réflexions et de mettre à terme ce projet.

Je tiens également à remercier Madame France Gravelle et Madame Nathalie Michaud, toutes deux professeures au département d'éducation et pédagogie de l'UQAM, pour leurs commentaires qui ont su bonifier ce projet.

Finalement, je remercie les participantes qui ont bien voulu s'exprimer sur le sujet de l'intuition dans leur pratique professionnelle. La richesse de leur propos ainsi que le temps accordé durant l'entrevue m'ont permis de recueillir des résultats intéressants.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Place de l'intuition dans la pratique professionnelle.....	3
1.2 Qu'est-ce que l'intuition professionnelle.....	4
1.3 Traitement de l'intuition dans la recherche.....	6
1.3.1 Recension d'écrits sur l'intuition professionnelle en générale.....	6
1.3.2 Recension d'écrits sur l'utilisation de l'intuition en éducation.....	8
1.4 Problème : constat qui conduit à une question de recherche.....	10
1.5 Pertinence scientifique.....	11
1.6 Pertinence professionnelle.....	12
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 L'intuition professionnelle.....	15
2.1.1 Définitions.....	16
2.1.2 Modèle théorique des processus cognitifs selon Evans et Frankish (2009)	19
2.1.3 Processus phylogénétiques et processus ontogénétiques.....	20
2.1.4 L'intuition dans les prises de décisions.....	22
2.2 L'acte d'enseigner	24
2.2.1 Définitions.....	24
2.2.2 Activités d'enseignement.....	25
2.2.3 Évaluation des apprentissages.....	26
2.3 L'intuition dans l'acte d'enseigner.....	26
2.4 Recherches portant sur l'intuition dans les prises de décisions.....	27

2.4.1	La conscience dans les prises de décisions	27
2.4.2	Principes sous-jacents à l'intuition dans les domaines professionnels	29
2.5	Les recherches portant sur l'intuition en éducation	35
2.5.1	Le recours à l'intuition dans l'identification d'un élève en difficulté... ..	35
2.5.2	Intuition chez les enseignants experts et les enseignants novices.....	38
2.5.3	L'intuition chez les enseignants en musique.....	39
2.5.4	Analyse de la pensée des enseignants	40
2.6	Synthèse.....	47
2.7	Objectifs spécifiques.....	49
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		51
3.1	Fondements de la recherche.....	51
3.2	Description de la recherche	53
3.2.1	Étude de cas descriptive	53
3.2.2	Technique retenue : L'entrevue semi-structurée.....	54
3.2.3	Sélection des sujets	54
3.2.4	Instruments.....	56
3.2.5	Déroulement.....	57
3.3	Considérations éthiques.....	58
3.3.1	Consentement.....	58
3.3.2	Confidentialité et anonymat	59
3.3.3	Risques et avantages	60
3.4	Méthode d'analyse des données	61
3.5	Synthèse.....	62
CHAPITRE IV RÉSULTATS		64
4.1	Profil des participants	64
4.2	Perception de l'intuition par les participantes	65
4.3	L'intuition et les cinq formes de la pensée intuitive selon John (2000)	66
4.3.1	L'intuition reliée aux problèmes d'évitement	66
4.3.2	L'intuition reliée à l'interprétation des enseignants.....	67
4.3.3	L'intuition reliée aux opportunités de création	69
4.3.4	L'intuition reliée à l'évaluation de l'atmosphère de la classe.....	70
4.3.5	L'intuition reliée à l'improvisation	71
4.4	Nouvelle forme : l'intuition reliée à l'évaluation des apprentissages.....	73

4.5	L'expérience	74
4.6	Synthèse	75
CHAPITRE V DISCUSSION.....		76
5.1	Perception de l'intuition pour les enseignantes	76
5.2	Les formes de pensée intuitives dans l'acte d'enseigner	77
5.3	L'expérience	80
5.4	Forces, faiblesses et limites méthodologiques.....	82
5.5	Perspectives pour la recherche.....	83
5.6	Perspectives pour la pratique	84
CONCLUSION		85
ANNEXE A QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE		87
ANNEXE B LETTRE DE RECRUTEMENT		90
ANNEXE D TABLEAU DES RÉSULTATS		93
RÉFÉRENCES.....		95

LISTE DES FIGURES

- 1 Évolution de l'utilisation simultanée des mots-clés *teaching* et *intuition* dans la base de données ERIC9
- 2 Processus de reconnaissance de modèles lors de la prise de décision de manière intuitive selon Klein (2004)23

LISTE DES TABLEAUX

1	Les processus cognitifs selon Evans et Frankish.....	20
2	Caractéristiques de l'intuition selon Dane et Pratt (2007).....	32
3	Les étapes pour faire une analyse par domaine selon Spradley (1979)...	41
4	Les étapes pour faire une analyse par taxonomie selon Spradley (1979)	42
5	Classification des principales catégories des unités de la pensée selon John (2000)	45
6	Critères de sélection de l'échantillonnage	55
7	Tableau des résultats.....	94

RÉSUMÉ

L'intuition joue un rôle dans divers domaines d'intervention et ce constat fait l'objet de nombreuses publications scientifiques. Ce n'est cependant pas le cas en éducation. Cette recherche de nature empirique vise à mieux comprendre la manière dont se manifeste l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Considérant le besoin souligné par des auteurs que de futures recherches sont nécessaires à cette compréhension et le besoin de vérifier empiriquement le rôle de l'intuition dans des domaines spécifiques, les objectifs spécifiques suivants sont émis : décrire comment se manifeste l'intuition chez les enseignants à partir des cinq formes identifiées par John (2000) ou de toute autre forme identifiée par les répondants et établir les convergences et les divergences entre les formes identifiées et les témoignages recueillis. Pour vérifier cet objectif spécifique, des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de quatre enseignants du primaire travaillant à la Commission scolaire Marie-Victorin. Les résultats démontrent que l'intuition est utilisée et bénéfique pour éviter des problèmes, pour interpréter, pour créer des situations d'apprentissage, pour évaluer l'atmosphère de la classe et pour improviser. Il a également été possible d'identifier une nouvelle forme, soit l'intuition liée à l'évaluation formative des apprentissages. En outre, l'expérience des enseignants influencerait leur utilisation et leur perception de l'intuition.

Mots clés : Intuition, activité d'enseignement, évaluation des apprentissages, prise de décision, processus cognitif

INTRODUCTION

Ce projet de recherche concerne la contribution de l'intuition dans l'acte d'enseigner, soit dans toutes les activités effectuées par l'enseignant incluant ainsi les activités d'enseignement et d'apprentissages ainsi que l'évaluation des apprentissages.

Les différents professionnels sont appelés à prendre des décisions et à porter des jugements. Selon Stanovich et West (2000), il existe deux principaux types de processus décisionnels chez les professionnels : l'analyse rationnelle et l'intuition. L'intuition est associée à une prise de décision rapide, inconsciente et automatique (Dane et Pratt, 2007). Plusieurs recherches notamment dans les domaines de la santé et de la gestion se sont intéressées à son utilisation et il en ressort qu'elle est effectivement très présente et utile à la prise de décision. Toutefois, il n'y a que très peu d'études qui ont porté sur l'effet de ce type de processus décisionnels en éducation. Pourtant, les enseignants sont souvent appelés à réagir rapidement et le recours à leur intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages pourrait s'avérer bénéfique dans le cadre de leur pratique, puisqu'elle permet de traiter l'information rapidement ainsi qu'automatiquement et de prendre une décision éclairée (Dane et Pratt, 2007).

Le premier chapitre du présent texte dresse un portrait de la problématique autour de laquelle s'articule ce projet de recherche. Un problème de recherche spécifique issu des écrits scientifiques pourra par la suite être présenté. Cela s'ensuivra de la pertinence scientifique et professionnelle du projet de recherche.

Le deuxième chapitre présentera le contexte théorique dans lequel s'inscrit le problème de recherche. Les concepts clés, soit celui d'intuition et d'acte d'enseigner seront définis pour ensuite présenter des recherches en lien avec ces concepts. Par la suite, une synthèse du chapitre permettra d'énoncer les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qui a été retenue dans le cadre du projet de recherche. Ainsi, le type de recherche, la sélection des participants, le questionnaire, la méthode d'analyse et les considérations éthiques sont explicités.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats obtenus à la suite des entrevues individuelles semi-structurées concernant les propos des participants sur leur utilisation de l'intuition.

Finalement, le dernier chapitre expose une discussion apportant un éclairage sur la contribution de l'intuition à travers les différentes formes de pensée intuitive que l'on retrouve chez les enseignants. De plus, les forces, les limites et les perspectives pour la recherche sont exposées dans ce chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Cette section présente les différents éléments constituant la problématique et menant à la formulation de la question de recherche. En effet, la place de l'intuition dans la pratique professionnelle ainsi que la définition de ce qu'est l'intuition seront abordées. Par la suite, une recension des écrits portant sur l'intuition en général, l'intuition professionnelle et l'intuition en éducation sera présentée. Cela mènera à un constat permettant d'énoncer la question de recherche. Cette section se terminera par la pertinence scientifique et professionnelle de la recherche.

1.1 Place de l'intuition dans la pratique professionnelle

Plusieurs domaines d'interventions professionnelles s'intéressent au recours à l'intuition dans la pratique. Pour ne mentionner que ceux de la gestion et de la santé qui ont largement documenté sa contribution dans des articles tant scientifiques, de vulgarisation scientifique que professionnels. Par exemple, un article a été publié dans le journal *Les affaires* (Cayouette, 2009) dans lequel il est question de la force de l'intuition. On y présente des leaders intuitifs notables tels que Guy Laliberté, fondateur du Cirque du Soleil, et Robert Dutton, président de l'entreprise Rona.

Il en ressort que l'intuition revêt une place significative dans leur pratique, notamment lors des processus décisionnels. En effet, elle est souvent utilisée pour prendre des décisions importantes et elle s'avère bénéfique puisqu'elle permet de traiter l'information de manière rapide, automatique et sans effort et finalement, de prendre une décision éclairée (Dane et Pratt, 2007). Les auteurs soulignent que cette intuition n'a aucun lien avec la « boule de cristal » puisque le processus intuitif s'appuie sur les expériences antérieures ainsi que sur l'expertise.

Si nous avons cru bon de spécifier que l'intuition professionnelle ne s'associait pas au « gut feeling », en quoi consiste-t-elle donc? C'est ce que nous verrons au prochain point.

1.2 Qu'est-ce que l'intuition professionnelle

À l'origine, l'intuition était perçue par plusieurs psychologues comme irrationnelle et consistait en une manière de pensée biaisée sur laquelle on ne peut se fier. Ce qu'on appelle le « gut feeling » (Tversky et Kahneman, 1974). Cependant, différents travaux ont prouvé que l'intuition était en fait fiable et plus complexe, dépassant ainsi la simple prémonition.

Ainsi, Stanovich et West (2000) définissent l'intuition professionnelle comme un processus de traitement de l'information qui se fait automatiquement, ce qui ne devrait pas requérir d'effort de la part de la personne (Bargh et Chartrand, 1999). Elle s'inscrit dans le contexte de la dualité des théories sur les processus cognitifs (*dual process theories of thinking*) (Evans et Frankish, 2009) selon lesquelles il existerait trois types de processus cognitifs, soit de type 1, de type 2 et de type 3. Le processus de type 1 en est un qu'on pourrait qualifier de purement intuitif dans le sens qu'il est

décrit rapide, non conscient, contextualisé, automatique, fondé sur des associations et basé sur l'expérience. Le processus de type 2, à l'inverse, en est un analytique. Il est plus lent, conscient et contrôlé. Il ajoute à cela le processus de type 3 qui est réflexif, soit l'intermédiaire entre le type 1 et 2.

Toutefois, il est important de faire la distinction entre deux types d'intuition. En effet, plus récemment, les recherches de Pretz (2011) l'amènent à identifier deux types d'intuition, soit l'intuition d'inférence et l'intuition de nature holistique. La première requiert une certaine expertise, puisque le jugement construit à partir de ce type d'intuition est élaboré à l'aide de processus analytiques qui sont devenus automatiques. Inversement, l'intuition de type holistique produit un jugement à l'aide des perceptions et des stimuli internes et externes. Il ne requiert donc pas de processus analytiques.

C'est l'intuition de nature holistique qui est sollicitée lors des prises de décisions. Dane et Pratt (2007) ont ressorti les caractéristiques de l'intuition dans les prises de décisions chez les professionnels, à savoir qu'elle est non consciente, requiert des associations holistiques, se fait rapidement et résulte d'un jugement chargé émotionnellement, c'est-à-dire qu'elle est souvent accompagnée de sensations physiques et d'un pressentiment profond. C'est donc grâce aux liens instantanés qui sont effectués entre ce qui est perçu et les expériences antérieures qu'une décision intuitive peut être émise (Klein, 2004).

En résumé, l'intuition demande de faire des liens entre ce qui est perçu et ses expériences antérieures, et ce de manière automatique et non consciente. Une intuition survient donc rapidement.

1.3 Traitement de l'intuition dans la recherche

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'utilisation de l'intuition dans différentes pratiques professionnelles. En effet, on retrouve un grand nombre de recherches pour les professions liées au domaine médical et à la gestion. Akinci et Sadler-Smith (2012), Burke et Miller (1999) ainsi que Dane et Pratt (2007) sont des exemples d'auteurs en gestion qui se sont intéressés à la question de l'intuition. Toutefois, très peu de ces recherches s'intéressent à la contribution de l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

À titre d'illustration, citons quelques recherches. Une recension d'écrits portant sur l'intuition professionnelle et plus spécifiquement sur l'intuition en éducation a été effectuée.

1.3.1 Recension d'écrits sur l'intuition professionnelle en générale

Parmi les études portant sur l'intuition professionnelle, deux études ont été sélectionnées. Par leur complémentarité, celles-ci illustrent bien l'importance de l'utilisation de l'intuition par les professionnels.

Une étude récente se distingue quant à son intérêt de l'intuition dans les prises de décisions professionnelles. Effectivement, la recherche de Rosciano, Lindell, Bryer et DiMarco (2016) porte sur l'utilisation de l'intuition chez les infirmiers. L'une des questions de recherche est : quelle est l'utilisation de l'intuition chez les infirmiers dans leur pratique professionnelle? Pour répondre à cette question, les chercheurs ont recueilli des informations auprès d'infirmiers de Long Island et de New York. En effet, ils ont fait passer le Smith Intuition Instrument comportant 18 items liés à quatre formes de manifestation de l'intuition (mauvais pressentiment, une sensation

physique, un sentiment rassurant et une connexion spirituelle). L'analyse quantitative des résultats permet de ressortir que 100 % des participants ont eu recours à l'intuition dans leur pratique professionnelle. En premier lieu, le sentiment rassurant, c'est-à-dire le sentiment que tout va bien aller, est la manifestation de l'intuition la plus perçue par les infirmiers. En seconde place vient le sentiment de connexion spirituelle. Par exemple, les participants disent ressentir une certaine énergie en présence du patient ou une connexion spirituelle avec celui-ci. Finalement, les sensations physiques et le mauvais pressentiment sont les manifestations de l'intuition les moins perçues par les infirmiers. Ces auteurs soulèvent l'importance que de futures recherches soient effectuées dans ce domaine et dans les autres domaines dans le but d'approfondir la compréhension de la contribution de l'intuition dans les pratiques professionnelles et de reconnaître son importance dans les prises de décisions.

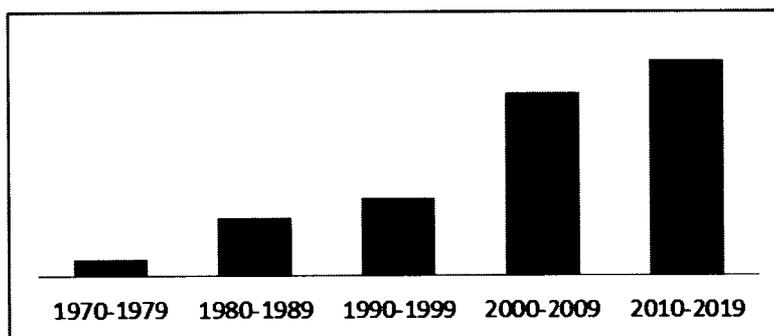
Delaney, Guidling, McManus (2014) ont eux aussi mené une étude empirique sur l'utilisation de l'intuition dans le cadre du processus de décisions des bailleurs de fonds (sponsorship decision-making process). Pour ce faire, ils ont fait passer un questionnaire comportant six items dérivant du modèle de Van Cauwenburgh et *al.* (1996). Les résultats ont démontré que les bailleurs de fonds utilisent leur intuition de façon modérée, c'est-à-dire que, selon les six items, l'utilisation de leur intuition se retrouve au milieu de la plage de mesure. Par la suite, d'autres questionnaires ont permis de déterminer les relations entre l'intuition et six facteurs. Effectivement, le recours à une régression multiple a permis de mettre en évidence la contribution du recours plus important de l'intuition chez les bailleurs de fonds travaillant dans des agences qui ont des processus décisionnels moins standardisés. De plus, les personnes travaillant dans des agences favorisant les relations de confiance entre les deux parties (le sponsor et le « sponsorisé ») utilisent beaucoup plus leur intuition. En outre, il y a une relation positive entre l'intuition et trois types de risques que peuvent rencontrer les bailleurs de fonds lors d'arrangement comme le risque financier.

Finalement, les résultats démontrent que plus l'agence est grande, plus le recours à l'intuition est important dans les processus de décision de sponsorship.

Ces deux recherches permettent de confirmer la présence et l'utilisation de l'intuition dans les pratiques professionnelles. En effet, la première recherche nous permet de comprendre les manifestations les plus perçues de l'intuition par les infirmiers alors que la seconde apporte un éclairage sur les facteurs pouvant influencer l'utilisation de l'intuition dans le processus de sponsorat.

1.3.2 Recension d'écrits sur l'utilisation de l'intuition en éducation

Une recherche avancée dans la base de données ERIC ayant comme critère la langue anglaise et française ainsi que celui de paraître strictement dans les publications revues par les pairs indique que pour les mots clés *teaching* et *intuition* 282 textes sont disponibles de 1971 à 2016. Cela démontre que c'est un sujet relativement actuel étant donné qu'aucun texte n'est disponible avant cette période. La figure 1 permet d'observer l'évolution de l'utilisation de ces deux mots clés et notamment une plus forte évolution à partir des années 2000. Ainsi, il appert que certains ont porté une attention simultanée sur ces deux concepts. Toutefois, rien n'indique que ces textes se rapportent directement à la contribution de l'intuition en enseignement.



1971-2016 ($n = 282$)

Figure 1. Évolution de l'utilisation simultanée des mots-clés *teaching* et *intuition* dans la base de données ERIC

Une recherche récente effectuée par Spranza (2013) s'inscrit dans la même perspective que celle de Rosciano, Lindell, Bryer et DiMarco (2016) en approfondissant notre compréhension du recours à l'intuition professionnelle. En effet, c'est en tentant de comprendre comment les enseignants de musique utilisent leur intuition lorsqu'ils enseignent par une recherche de type empirique que Spranza répond à ce souhait. L'une des questions de recherche sur laquelle celle-ci s'intéresse est : comment les enseignants intègrent-ils l'intuition dans la manière dont ils enseignent la musique? Pour répondre à cette question, des entrevues ont été réalisées auprès de trois enseignants de musique du secondaire. Les résultats démontrent que ces enseignants utilisent l'intuition pour prendre différentes décisions. En effet, il leur apparaît que les décisions sont plus de qualité lorsque l'intuition était utilisée pour résoudre des problèmes rapidement et pour s'adapter à la suite de l'observation des comportements physiques des élèves. L'auteure émet la pertinence de recherches futures pour démontrer la contribution de l'intuition dans les autres domaines d'enseignement afin que de nouvelles stratégies pouvant aider les enseignants émergent.

En résumé, les trois recherches que nous avons rapportées nous permettent de constater l'importance des décisions intuitives chez les professionnels. En effet, la première étude apporte un éclairage quant à la très grande utilisation de l'intuition chez les infirmiers. La seconde permet de comprendre les facteurs influençant l'utilisation de l'intuition chez les bailleurs de fonds. La troisième vient compléter les précédentes recherches en permettant de comprendre comment cette utilisation de l'intuition peut prendre forme chez les enseignants de musique. De cette façon, ces récentes recherches démontrent l'intérêt scientifique actuel pour le sujet de l'utilisation de l'intuition dans la pratique professionnelle et plus spécifiquement, pour la troisième recherche, dans le domaine de l'éducation.

1.4 Problème : constat qui conduit à une question de recherche

L'utilisation de l'intuition chez les professionnels apparaît comme étant un sujet sur lequel il importe de se pencher. En effet, les précédentes études présentées ont permis de constater que l'intuition est utilisée dans les prises de décisions des professionnels ainsi que de comprendre sa contribution. Dans ce contexte, ne serait-il pas pertinent de se questionner sur la transférabilité de cette contribution au domaine de l'éducation? Spranza (2013) s'est effectivement attardée à comprendre l'utilisation de l'intuition en éducation et ses résultats soulignent sa contribution. D'une part, l'auteure souligne l'importance de réaliser d'autres recherches afin de confirmer ses résultats. D'autre part, elle souligne la nécessité d'une compréhension plus approfondie de la manière dont l'intuition se manifeste dans le but de faire émerger de nouvelles stratégies pour aider les enseignants.

La présente recherche souhaite donc contribuer à la compréhension de la manifestation de l'intuition et à son utilisation dans l'acte d'enseigner.

C'est dans cette perspective que notre recherche vise à répondre à la question suivante : De quelles façons les enseignants envisagent-ils l'intuition et de quelles façons se manifeste-t-elle dans l'acte d'enseigner?

1.5 Pertinence scientifique

Il appert que le sujet de l'intuition est très présent dans les domaines professionnels de la gestion et de la santé. Le domaine de l'éducation s'apparente à ces derniers domaines en ce qui concerne l'importance et la nature des prises de décisions, puisque celles-ci sont également prises rapidement et dans des contextes variés. Il devient donc pertinent de s'intéresser à ce sujet en éducation. De ce fait, malgré l'augmentation du nombre de recherches comportant les mots clés *teaching* et *intuition* peu d'études pertinentes portent sur la place de l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

Dans le même ordre d'idées, l'étude Rosciano, Lindell, Bryer et DiMarco (2016) permet de constater l'importance que l'intuition peut avoir dans les décisions des professionnels en démontrant que la majorité des infirmiers se fient à leur intuition lorsqu'ils prennent différentes décisions. Cela laisse à supposer que c'est le cas dans d'autres domaines comme en enseignement. De cette façon, les auteurs émettent la pertinence que de futures recherches soient effectuées dans le domaine des soins infirmiers et dans les autres domaines afin d'obtenir une compréhension plus approfondie de l'intuition de sorte de la reconnaître comme étant une forme de connaissance. Ainsi, les enseignants pourront être conscientisés à cette forme de connaissance.

C'est ce que l'étude de Spranza (2013) a tenté d'approfondir en s'intéressant à un autre domaine, soit celui de l'éducation. En effet, elle est allée plus loin que la précédente étude en tentant de comprendre comment les enseignants en musique utilisent leur intuition. Toutefois, son étude s'est limitée à un type d'enseignant précis et comporte un très petit échantillonnage. Ainsi, l'auteure émet la pertinence de recherches futures pour venir appuyer les résultats et pour généraliser ceux-ci à d'autres types d'enseignants.

La recherche scientifique et les résultats qu'elle génère permettent de mieux comprendre l'intuition et de fournir des points de référence pour analyser la pratique par la suite.

1.6 Pertinence professionnelle

Dans l'optique de démontrer la pertinence professionnelle de s'intéresser à la contribution de l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, une démonstration de l'importance de l'intuition dans les domaines professionnels sera présentée. De cette manière, cette importance pourra être transposée en éducation. Le constat de l'importance de l'intuition en éducation pourra pallier l'écart entre la théorie et la pratique en favorisant une nouvelle stratégie pour mieux préparer les enseignants durant leur formation.

En effet, l'intuition a un rôle important chez les professionnels, car elle repose sur les liens rapides que font ceux-ci avec leurs connaissances et leurs expériences antérieures lors d'une prise de décision (Dane et Pratt, 2007). Il y a plusieurs avantages à utiliser l'intuition comme le fait de mieux gérer les problèmes qui surviennent subitement et qui requièrent une réponse rapide. Il appert également que

l'intuition permet de prendre des décisions plus efficacement (Harteis et Gruber, 2008). C'est dans cette optique que plusieurs domaines professionnels comme la gestion et la santé reconnaissent la contribution de l'intuition dans la pratique. Par exemple, en gestion, il a été démontré que les gestionnaires ont souvent recours à leur intuition (Burke et Miller, 1999).

Il est donc à présumer que le recours à l'intuition est tout aussi important pour les enseignants dans le cadre des activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, car ces activités demandent aux enseignants de prendre plusieurs décisions et d'agir rapidement. Par exemple, un enseignant enseigne une leçon en mathématique pour par la suite laisser les élèves faire une situation de problème en lien avec ce qui a été vu. Lors de la leçon, l'enseignant pose différentes questions aux élèves et s'aperçoit que plusieurs d'entre eux ne comprennent pas. Ainsi, cette évaluation des apprentissages des élèves effectuée dans l'action a fait en sorte que l'enseignant ait pu changer ce qui était prévu pour faire des exercices plus simples en groupe. Cela a exigé à l'enseignant de faire des liens entre ses observations et ses connaissances antérieures, son bagage d'expérience, de manière automatique et rapide pour ainsi prendre une décision qui relève donc de l'intuition.

L'exemple précédent démontre aussi que les connaissances acquises durant la formation sont souvent insuffisantes pour aider les enseignants dans les diverses situations qui se présentent, car ils sont confrontés à prendre des décisions en fonction de leurs interprétations, de leurs expériences antérieures et donc de leurs intuitions (Brown et Coles, 2000). En ce sens, le Gouvernement du Québec (Karsenti, 2015) mentionne l'importance que les universités trouvent de nouvelles stratégies pour mieux préparer les enseignants et donc pallier ce manque de connaissances acquises durant la formation. En marketing, Wellman (2010) a démontré qu'il y avait un trou entre la théorie et la pratique. Il a émis la pertinence de développer l'intuition dans le cadre de la formation de ces professionnels. Ainsi, développer l'intuition chez les

étudiants en enseignement pourrait être une solution au manque de savoirs pratiques acquis durant la formation.

De cette façon, la compréhension de la contribution de l'intuition en enseignement permettra de favoriser le développement de l'intuition dans la formation des enseignants. Pour développer l'intuition chez les novices, Canet et *al.* (2011, p.166) mentionne l'importance de la « réflexivité pour que les décideurs puissent nourrir des modèles d'action favorables à l'intuition ». Effectivement, l'intuition peut être développée en favorisant la pensée réflexive que ce soit en donnant des opportunités de réflexion ou en conscientisant les enseignants sur l'importance de toujours faire un retour sur leur pratique. Cela peut se faire en se questionnant sur le taux de réussite des actions portées, sur les raisons de ces réussites ou de ces échecs et sur ce qui aurait dû être fait. Ainsi, ils pourront plus facilement se construire un bagage d'expérience développant de la même façon leur intuition (Canet, 2011). Cela répondrait donc au besoin émis par le Gouvernement du Québec (Karsenti, 2015) de trouver de nouvelles stratégies pour mieux préparer les enseignants.

La section suivante présentera les écrits scientifiques qui ont tenté directement ou indirectement de répondre à la question de recherche : De quelles façons les enseignants envisagent-ils l'intuition et de quelles façons se manifeste-t-elle dans l'acte d'enseigner? Des objectifs spécifiques de recherche pourront, par la suite, être émis. Finalement, une méthodologie appropriée pour vérifier l'objectif de recherche sera décrite.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Les lignes ultérieures permettent de dresser un portrait général de la contribution de l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Les concepts clés, soit celui d'intuition et de l'acte d'enseigner comprenant les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, sont tout d'abord définis dans l'optique de bien comprendre leur sens dans le contexte de ce projet de recherche.

Par la suite, les principales recherches qui ont tenté de façon directe ou indirecte de dresser un portrait général de la contribution de l'intuition sont décrites. Des recherches portant plus spécifiquement sur l'intuition dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages sont également présentées. Finalement, une synthèse de ces recherches est élaborée pour ainsi mener à la formulation d'objectifs spécifiques de recherche.

2.1 L'intuition professionnelle

Dans un premier temps, le concept de l'intuition sera défini. Par la suite, dans l'optique de bien le situer dans le contexte des processus cognitifs, le modèle théorique d'Evans et Frankish (2009) sera présenté. Afin de compléter ce modèle et par le fait même de distinguer ce qui constitue une intuition de ce qui n'en constitue

pas une, la synthèse de Järvillehto (2015) sera explicitée. Finalement, pour mieux comprendre la place de l'intuition dans les prises de décisions, le processus de reconnaissance de modèles lors de la prise de décision de manière intuitive selon Klein (2004) sera présenté.

2.1.1 Définitions

Précédemment, nous avons défini l'intuition comme un processus de traitement de l'information qui se fait automatiquement (Stanovich et West, 2000), ne requérant aucun effort de la part de la personne (Bargh et Chartrand, 1999). Csikszentmihaly (1990) ajoute à cela deux niveaux de l'intuition : 1) les connaissances basées sur les compétences (*skill-based knowledge*), 2) les comportements basés sur les règles (*rule-based behaviour*). Le premier niveau a comme processus de collecter l'information et de reconnaître les éléments d'une situation. Le deuxième niveau concerne la compréhension d'une situation, le choix de l'action et les liens établis entre les différentes informations.

Selon Pretz (2011), il existe deux types d'intuition, soit l'intuition d'inférence aussi appelée de nature heuristique et l'intuition de nature holistique. Pour cet auteur, l'intuition d'inférence consiste en un jugement qui a été construit à partir de processus analytiques qui deviennent automatiques grâce à la pratique. Ce type d'intuition est donc lié à un jugement d'expert qui ne requiert pas de passer par toutes les étapes du processus cognitif. Westcott (1968) a mené une étude de nature empirique dans laquelle il définit l'intuition comme étant une habilité à émettre un jugement en se basant sur peu d'informations recueillies. Ainsi, les participants devaient résoudre une énigme à l'aide de différents indices. Ceux qui réussissaient à établir des modèles (*patterns*) avec peu d'indices étaient considérés comme intuitifs, puisqu'ils étaient capables d'outre passer des étapes du processus analytique; ces

étapes leur étaient automatiques. À l'inverse, l'intuition de nature holistique ne requiert pas de processus d'analyse, de conscience, ni de logique (Hammond, 1996). Le jugement provenant de ce type d'intuition est construit à partir des indices que l'environnement fournit ou à partir de stimulus internes sans toutefois que la personne en ait conscience. Elle ne pourra donc pas expliquer ce qui l'amène à poser ce jugement, puisqu'elle n'est pas passée par des étapes d'analyse pour y parvenir.

L'intuition se présenterait sous trois différentes formes (Harteis et Gruber (2008) :

- L'intuition comme savoir agir (*Intuition as knowing-how-to-act*) : Klein (2003) émet l'exemple de pompiers qui doivent prendre une décision d'action durant une situation. Ceux-ci agissent en étant certains que c'est la bonne action et en ne réfléchissant pas consciemment aux différentes alternatives s'offrant à eux. Dans le contexte de cette recherche, les enseignants expérimentés savent comment agir adéquatement avec les élèves sans considérer de manière consciente les autres options qui s'offrent à eux. Ils agissent donc de façon intuitive.
- L'intuition comme une soudaine source d'inspiration (*Intuition as sudden inspiration*) : Cette intuition survient lors de la recherche de solutions pour régler un problème. La dernière idée qui sera perçue comme la meilleure avec certitude est une intuition provenant d'une soudaine inspiration. Ainsi, le processus par lequel cette idée est parvenue à la personne ne pourra être expliqué. Par exemple, un enseignant qui est à la recherche d'une idée d'activité pour consolider les apprentissages des élèves pourra considérer plusieurs options pour finalement en arriver à la meilleure alternative. L'enseignant saura que c'est la meilleure option, mais ne pourra pas expliquer comment cette activité lui est venue à l'esprit.
- L'intuition comme un profond pressentiment (*Intuition as gut feeling*) : Ce type d'intuition est présenté comme l'émotion que la situation génère chez la

personne et comme un pressentiment profond qu'il soit positif ou négatif. Par exemple, en regardant un enfant qui entre dans la classe l'enseignant ressent au profond de lui que cet enfant ne va pas bien.

Bastick (1982) ressort 20 facettes de l'intuition que Claxton (2000) a regroupées en sept grandes caractéristiques:

- 1) L'intuition est opposée à la pensée qui fait référence à la logique et à l'analyse;
- 2) L'intuition est synthétique, c'est une réponse rapide découlant d'un processus complexe. Une synthèse est donc effectuée entre tous les indices qu'une situation offre et les indices internes comme les expériences antérieures dans le but d'émettre une décision;
- 3) L'intuition réfère à la réorganisation ou à la reconceptualisation d'une situation, c'est-à-dire que lorsqu'une situation se présente, différents liens sont effectués entre les éléments perçus et ses interprétations;
- 4) L'intuition s'appuie sur l'expérience;
- 5) L'intuition réfère au côté affectif ou émotionnel;
- 6) L'intuition réfère à un processus non conscient;
- 7) L'intuition réfère à un sentiment subjectif de la confiance qui progresse en commençant par être une supposition et en terminant par être un sentiment de certitude.

Les prochaines lignes permettront une compréhension plus approfondie de la manière dont s'articule ce concept dans le contexte de la recherche en présentant un modèle

des processus cognitifs, une synthèse sur un de ces types de processus cognitifs se rattachant à l'intuition et un modèle sur l'intuition dans les prises de décisions.

2.1.2 Modèle théorique des processus cognitifs selon Evans et Frankish (2009)

Le modèle théorique des processus cognitifs d'Evans et Frankish (2009) permet de mieux cerner le concept d'intuition dans le contexte des processus cognitifs. Il s'inscrit dans les théories de la dualité de pensée, soit le conscient et le non-conscient. En effet, il propose qu'il existe trois types de processus cognitifs. Le processus de type 1, que l'on peut aussi appeler processus intuitif, est un processus automatique qui ne fait pas appel à la mémoire de travail. Il est donc rapide et requiert peu d'effort cognitif. De plus, le processus de type 1 est traité simultanément. Par exemple, un enseignant peut expliquer une notion à ses élèves en même temps que d'analyser ceux-ci pour s'assurer qu'ils sont toujours attentifs tout en évaluant les informations qu'il a de la classe pour ainsi produire une réponse automatique et non consciente. Cela va dans le sens de la définition présentée précédemment de l'intuition émise par Stanovich et West (2000) et Bargh et Chartrand (1999). Alors que le processus de type 2, qui est plus analytique, requiert beaucoup plus d'attention et d'utilisation de la mémoire de travail. Il est donc lent, contrôlé et par le fait même non automatique. Contrairement au type 1, c'est un processus séquentiel. Ainsi, les éléments lors de ce processus sont traités un à la fois. Il correspond de cette façon à ce que l'on entend par raisonnement. Finalement, le processus de type 3, aussi appelé processus réflexif, est un mélange du type 1 et du type 2. Il évalue, amorce ou interrompt les différents éléments de processus de type 1 ou de type 2. Le tableau 1 présente un instantané de ces trois types de processus selon Evans et Frankish.

Tableau 1

Les processus cognitifs selon Evans et Frankish (2009) [Traduction libre]

Processus de type 1 (intuitif)	Processus de type 2 (analytique)	Processus de type 3 (réflexif)
Rapide	Lent	Intermédiaire entre le type 1 et le type 2
Simultané	Séquentiel	
Non-conscient	Conscient	
Contextualisé	Abstrait	
Automatique	Contrôlé	
Fondé sur des associations	Fondé sur des règles	
Décisions basées sur l'expérience	Décisions basées sur les conséquences	

Ce modèle permet de mieux comprendre le concept de l'intuition dans le contexte des processus cognitifs. En effet, il apparaît que l'intuition s'inscrit dans le processus cognitif de type 1. Il semble pertinent d'utiliser ce modèle dans le cadre de futures recherches sur l'intuition, car il permet de bien distinguer le processus cognitif de l'intuition des autres types de processus cognitifs en ressortant les différentes caractéristiques de chacun de ces types. Ces caractéristiques concordent avec la définition de l'intuition présentée précédemment. Dans l'optique de mieux cerner le processus de type 1 qui est d'intérêt pour cette recherche, il importe de se pencher sur la place de l'intuition à l'intérieur de ce processus. En effet, deux sous-processus s'y retrouvent, soit les processus phylogénétiques et les processus ontogénétiques.

2.1.3 Processus phylogénétiques et processus ontogénétiques

Afin d'approfondir notre compréhension du processus cognitif de type 1 proposé par Evans et Frankish (2009). Il est intéressant de s'intéresser à la synthèse que Järvillehto

(2015) a proposée sur les origines et les fonctions du processus de type 1. En effet, il suggère de séparer le processus de type 1 en deux catégories : les processus phylogénétiques et les processus ontogénétiques. Les processus phylogénétiques sont non conscients et ils sont impliqués dans les différents types de réflexes et dans les réactions émotionnelles. Bref, ils permettent à l'être humain d'assurer sa survie. Ils sont présents chez tous les humains, puisqu'ils se sont développés durant l'évolution de l'espèce humaine.

Les processus ontogénétiques, quant à eux, ne sont pas acquis, se développant grâce à l'expérience et à la pratique. Les habiletés, les croyances, les décisions de nature heuristiques, les décisions d'experts et les idées créatives sont des exemples de processus ontogénétiques émis par Järvillehto. L'intuition provient de ces types de processus. Elle est donc liée à l'expérience et à la pratique. Ces processus sont adaptés à notre environnement actuel contrairement aux processus phylogénétiques qui sont adaptés à l'environnement naturel. Effectivement, ils utilisent les informations pour permettre notre survie selon ce que l'être humain était et l'environnement dans lequel il vivait à l'origine.

La compréhension de ces deux types de processus permet de mieux comprendre ce qui constitue une intuition et de la distinguer de ce qui n'en constitue pas une. En effet, les processus phylogénétiques peuvent avoir l'apparence d'une intuition, puisqu'ils sont aussi non conscients, rapides et automatiques. Toutefois, ceux-ci ne relèvent pas de l'intuition. Celle-ci va au-delà de ces processus, puisqu'elle est liée à l'expérience et à la pratique donc aux processus ontogénétiques. Ainsi, un processus cognitif qui a les caractéristiques du processus cognitif de type 1 proposé par Evans et Frankish (2009) n'est pas nécessairement associé à une intuition, car il pourrait provenir des processus phylogénétiques et non des processus ontogénétiques associés à l'intuition.

Cette synthèse permet donc de mieux comprendre la place de l'intuition à l'intérieur du processus cognitif de type 1 proposé par Evans et Frankish (2009). En effet, l'intuition serait liée aux processus ontogénétiques qui sont utilisés notamment dans les prises de décisions. Il serait donc intéressant d'approfondir les connaissances sur l'intuition dans les prises de décisions. C'est ce que Klein (2004) tente d'effectuer en proposant un modèle.

2.1.4 L'intuition dans les prises de décisions

Klein (2004) propose un modèle concernant le processus par lequel une décision intuitive est prise. En effet, pour celui-ci, l'intuition consiste à reconnaître les actions appropriées selon des modèles génériques appliqués à une certaine situation. Ces modèles sont en fait des représentations construites et utilisées par les individus pour comprendre les situations (Johnson-Laird, 1983). En d'autres mots, l'intuition lors d'une prise de décision est le lien instantané entre ce qui est perçu et les expériences antérieures. Ce processus consiste dans un premier temps à une situation fournissant des indices qui permettent de reconnaître des modèles. De cette façon, ces modèles peuvent activer des modes d'action qui auront un impact sur la situation. La figure 2 illustre le processus de reconnaissance de modèles proposé par Klein lors d'une décision prise intuitivement.

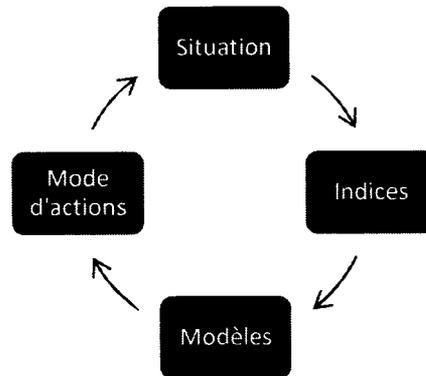


Figure 2. Processus de reconnaissance de modèles lors de la prise de décision de manière intuitive selon Klein (2004)

Ce processus de reconnaissance de modèles est, selon Klein, influencé par différents aspects. Parmi ceux-ci, il y a les modèles mentaux, c'est-à-dire une représentation d'une situation qui est perçue. L'expérience, soit les situations antérieures vécues avec lesquelles la personne peut établir des liens avec une situation donnée influence également le processus de reconnaissance de modèles. En effet, la manière dont la personne aura géré les situations antérieures donc les actions et l'impact de celles-ci sur la situation aura un effet sur les décisions intuitives. De plus, les émotions, c'est-à-dire le contexte dans lequel une situation survient influencera les émotions de la personne et donc sa manière de reconnaître une situation. Finalement, les croyances se retrouvent parmi les aspects influençant le processus de reconnaissance de modèles, puisque celles-ci peuvent influencer les modes d'action choisis par la personne.

En résumé, on comprend qu'il existe trois types de processus cognitifs et que l'intuition s'inscrit plus particulièrement dans le processus cognitif de type 1. En effet, elle fait appel à des processus ontogénétiques requérant l'expérience et la pratique. Ceux-ci sont souvent sollicités lors des prises de décisions. C'est donc grâce

aux divers liens que l'on peut effectuer instantanément entre ce qui est perçu et les expériences antérieures que l'on peut émettre une décision intuitive. L'intuition peut se manifester de différentes manières et certains aspects comme les émotions peuvent influencer sa bonne utilisation. Cela va dans le sens de plusieurs auteurs tels que Dane et Pratt (2007) ainsi qu'Evans et Frankish, (2009).

2.2 L'acte d'enseigner

Le concept de l'intuition ayant été défini, il est important de cerner celui de l'acte d'enseigner. Pour ce faire, une définition de ce concept et de ses sous-concepts, soit celui d'activités d'enseignement et celui d'évaluation des apprentissages seront présentés.

2.2.1 Définitions

Selon Schön (1987), il existe trois niveaux de la pensée chez les différents professionnels, soit le savoir-agir, la réflexion durant l'action et la réflexion après l'action. La pensée des enseignants durant l'acte d'enseigner est donc constituée de ces trois niveaux. Le ministère de l'Éducation du Québec (2001) a publié un document concernant les compétences professionnelles que doivent maîtriser les enseignants. Ces compétences peuvent être divisées en quatre catégories : 1) Fondements, 2) Acte d'enseigner, 3) Contexte social et scolaire et 4) Identité professionnelle. Dans le cadre de cette recherche, il est d'intérêt d'approfondir le concept de l'acte d'enseigner dans l'optique de mieux comprendre ce à quoi constitue le travail de l'enseignant. Les compétences liées à ce concept sont les suivantes :

- 1) Concevoir des situations d'enseignement- apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 2) Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 3) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre;
- 4) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves;

L'acte d'enseigner peut donc être séparé en deux grandes catégories, soit les activités d'enseignement et d'apprentissages ainsi que l'évaluation des apprentissages. Ces deux concepts seront définis à la prochaine section.

2.2.2 Activités d'enseignement

Dans le contexte de ce projet de recherche, les activités d'enseignement font référence à l'ensemble de ce que l'enseignant fait dans le cadre de ses fonctions comme la préparation des cours, la gestion de classe, l'animation, etc. Les activités assumées par l'enseignant s'inscrivent en trois temps : avant l'action (*pre-active*), durant l'interaction et après l'interaction (*post-interactive*) (Jackson, 1968).

2.2.3 Évaluation des apprentissages

Le concept d'évaluation des apprentissages est ici défini comme étant un processus durant lequel l'enseignant recueille diverses informations en lien avec les apprentissages de l'élève afin de porter un jugement sur le progrès ou les acquis de celui-ci. L'évaluation peut être à fonction sommative, formative, certificative ou diagnostique (Scallon, 2004).

Dans l'optique de lier le concept de l'intuition à celui de l'acte d'enseigner définis précédemment, les caractéristiques d'un enseignant intuitif sont présentées.

2.3 L'intuition dans l'acte d'enseigner

Brown et Coles (2000) ont ressorti les différentes caractéristiques d'un enseignant intuitif. En effet, selon eux, un enseignant qui utilise son intuition :

- 1) Reste dans la complexité de la situation. L'enseignant ne fuit pas les situations qui se présentent à lui, il les affronte que ce soit en s'adaptant ou en résolvant les conflits;
- 2) Adapte ses leçons afin de favoriser la contribution des élèves. L'enseignant modifie son enseignement pour capter l'intérêt des élèves et augmenter leur motivation. Il favorise la participation des élèves et les place au centre de leurs apprentissages;
- 3) Nourrit les élèves et travaille avec les résultats (conséquences). L'enseignant utilise son intuition pour amener les élèves plus loin, par exemple en créant différentes situations d'apprentissage;

4) Subordonne son enseignement aux apprentissages des élèves. L'enseignant utilise son intuition pour adapter ce qu'il enseigne en fonction des acquis des élèves. Par exemple, lorsque l'enseignant juge que les apprentissages des élèves ont besoin d'être consolidés, il s'arrête et revient sur les notions.

Maintenant que nous avons complété le point traitant des définitions des termes de l'intuition et de l'acte d'enseigner, nous allons aborder les recherches portant sur ceux-ci. Ainsi, les recherches référant à l'intuition sont présentées. En premier lieu, il est question de l'intuition dans les prises de décisions. Par la suite, les recherches portant sur l'intuition en éducation sont présentées.

2.4 Recherches portant sur l'intuition dans les prises de décisions

Certaines recherches se sont intéressées à l'intuition dans les prises de décisions. Parmi celles-ci, on retrouve l'étude de Dijksterhuis et autres (2006) qui s'est intéressée à la conscience dans les prises de décisions. On retrouve également la recherche de Dane et Pratt (2007) traitant plus spécifiquement de l'intuition dans les prises de décisions professionnelles. Ces deux recherches sont présentées dans cette section.

2.4.1 La conscience dans les prises de décisions

Dijksterhuis et autres (2006) ont effectué plusieurs travaux sur la conscience dans les prises de décisions. Parmi ceux-ci, on retrouve la recherche de nature empirique cherchant à comprendre la différence entre les décisions prises de manière consciente

et les décisions prises de manières inconscientes. Les auteurs voulaient donc vérifier l'hypothèse selon laquelle les décisions portées sur des choix simples sont meilleures lorsqu'elles sont prises de manière consciente. À l'inverse, les décisions portées sur des choix complexes sont meilleures lorsqu'elles sont prises de manière inconsciente. Pour ce faire, quatre études ont été menées. Dans le cadre de cette recherche, seulement la première étude sera présentée.

Lors de la première étude, les participants étaient divisés en quatre groupes. Le premier groupe devait choisir la meilleure des quatre voitures en se basant sur quatre attributs (simples). Ce groupe était assigné dans la catégorie de la prise de décision consciente. Ils avaient donc quatre minutes pour réfléchir à leur choix de voiture. Le deuxième groupe était aussi assigné dans la catégorie de la prise de décision consciente, mais devait choisir la voiture en fonction de 12 attributs (complexes). Le troisième groupe devait choisir la meilleure voiture en fonction de quatre attributs (simples). Il était assigné dans la catégorie de la prise de décision inconsciente. Cette catégorie devait choisir la meilleure voiture après une distraction de quatre minutes (il devait résoudre une anagramme). Finalement, le quatrième groupe était aussi assigné à la décision de manière inconsciente, mais avait 12 attributs (complexes) sur lesquels se baser pour prendre leur décision. Les groupes étaient constitués de 18 à 22 participants.

L'analyse quantitative des résultats permet de démontrer que les groupes qui ont pris une décision de manière inconsciente peu importe le nombre d'attributs qui leur étaient donnés (décision simple ou décision complexe) prenaient généralement la bonne décision. Il n'y avait pas de différence significative entre le fait d'avoir 12 attributs ou quatre attributs pour prendre la décision ($F < 1$). Les participants qui prenaient la décision de manière consciente performaient mieux lorsqu'ils étaient soumis à des conditions plus simples (quatre attributs) que lorsqu'ils étaient soumis à des conditions plus complexes (12 attributs) [$F(1,40) = 4.95, P < 0.04$]. Ainsi, lors de

décisions simples, les participants conscients sont généralement meilleurs pour prendre la bonne décision alors que les participants non conscients sont meilleurs lors des décisions complexes.

Cette étude démontre la différence entre les décisions complexes et simples lors de prises de décisions de façon consciente et inconsciente. Elle met de l'avant l'importance de l'inconscient dans les prises de décisions. Les auteurs mentionnent la limite que leur étude est appliquée à un contexte spécifique, soit l'achat de voitures. Ils émettent donc la pertinence d'effectuer d'autres études sur ce sujet, mais liées à d'autres domaines. Dans cet ordre d'idées, la prochaine étude qui sera présentée s'est intéressée aux prises de décisions intuitives dans les domaines professionnels.

2.4.2 Principes sous-jacents à l'intuition dans les domaines professionnels

La recherche de nature théorique de Dane et Pratt (2007) tente d'identifier les principales caractéristiques de l'intuition et d'émettre des propositions quant aux facteurs déterminants son efficacité dans la prise de décisions. De cette façon, sa contribution permet de dresser un portrait global du concept de l'intuition et de faire des liens entre le concept et le processus de prises de décisions, et ce d'un point de vue théorique. Pour ce faire, les auteurs ont préalablement choisi différents documents scientifiques de type théorique pour appuyer leur interprétation. Les chercheurs ont privilégié les documents des domaines de la psychologie, de la philosophie et du management. Parmi les auteurs sélectionnés, on retrouve Burke et Miller (1999), Epstein (1994), Klein (1998), Shapiro et Spence (1997) ainsi que Simon (1987). Toutefois, la méthodologie employée est très peu décrite. À la suite de l'analyse de ces écrits, les auteurs ressortent quatre caractéristiques de l'intuition :

La première caractéristique est que l'intuition est inconsciente (*nonconscious*). Ainsi, le concept réfère au fait que c'est un processus de traitement de l'information qui s'effectue de manière automatique, rapide et sans effort. Un enseignant expérimenté aura beaucoup plus de facilité à utiliser un processus de traitement de l'information non conscient étant donné les diverses situations qu'il a vécues et donc sur lesquelles il peut s'appuyer. Cela va aussi dans le même sens que la description émise dans le modèle d'Evans et Frankish concernant le processus de type 1 (intuitif), soit que ce processus est non conscient. En éducation, cette caractéristique peut s'appliquer lorsque, par exemple, un enseignant décide de poser une question à la classe pour vérifier l'attention des élèves. L'enseignant a pris cette décision de manière automatique sans même qu'il s'en rende compte.

La deuxième caractéristique est que l'intuition favorise les associations holistiques. Le concept *association* réfère à la capacité de créer des liens entre divers éléments d'informations. Le concept *holistique* implique la reconnaissance de systèmes (modèle) ou de caractéristiques. Ainsi, les associations sont plus que de simples liens logiques entre les éléments d'informations, elles demandent de reconnaître des structures entre ces éléments. De cette façon, un enseignant plus expérimenté sera plus en mesure de faire ces associations étant donné qu'il pourra puiser dans ses diverses expériences pour ainsi faire des liens entre celles-ci. Effectivement, l'enseignant ne peut pas effectuer d'association entre des éléments s'il ne possède pas d'éléments sur lesquels s'appuyer. Cela va également dans le sens d'une des caractéristiques émises dans le modèle d'Evans et Frankish concernant le processus de type 1 (intuitif), soit que c'est un processus fondé sur des associations. Par exemple, un enseignant remarque qu'un élève parle beaucoup en classe durant les explications et durant les travaux. Il remarque, par le fait même, que c'est un enfant très vite d'esprit et intelligent qui durant les tâches un peu plus complexes est plus attentif. Il fait donc différentes associations entre ces éléments d'informations et ses expériences antérieures pour en arriver au fait que l'élève est sous-stimulé.

La troisième caractéristique est que l'intuition permet un traitement rapide de l'information et de la prise de décision. Lors d'un processus intuitif, les associations entre les idées sont immédiatement perçues étant donné que la connexion entre celles-ci est immédiate. La réponse à un stimulus externe est donc rapide. Tout comme pour les deux premières caractéristiques, un enseignant expérimenté aura plus de facilité à utiliser un raisonnement plus rapide. Le processus de traitement de l'information ne prendra que quelques secondes et ne demandera pas d'effort à l'enseignant. Ainsi, l'enseignant expérimenté sera plus en mesure d'utiliser un raisonnement plus automatique avec plusieurs procédés de nature heuristique. Le modèle d'Evans et Frankish présente cette même caractéristique lors de la définition du processus cognitif de type 1 (intuitif), soit que c'est un processus rapide. Par exemple, un enseignant, lors de la planification d'une situation d'apprentissage, décide rapidement en se référant aux élèves de l'année précédente de faire l'activité en équipe de deux.

La quatrième caractéristique est que l'intuition résulte d'un jugement chargé émotionnellement. En effet, l'intuition est souvent accompagnée de sensations physiques et d'un pressentiment profond (*gut feeling*). Cette caractéristique correspond à une des manifestations de l'intuition ressortie par Claxton (2000). De plus, les émotions jouent un rôle dans le processus intuitif. Ainsi, l'état d'esprit dans lequel on se trouve peut influencer le jugement intuitif. Cela va dans le sens d'Evans et Frankish disant que le processus intuitif est contextualisé. Par exemple, un enseignant ressent une certaine tristesse en voyant un élève qui semble dans un état inhabituel. Il décide donc d'aller vers lui et de chercher à comprendre ce qui ne va pas.

Un exemple résumant bien ces quatre caractéristiques de l'intuition appliquées en éducation est un enseignant qui lors de l'enseignement d'une leçon évalue l'attention des élèves. En observant, il se rend compte que plusieurs bougent sur leur chaise et que quelques-uns ont le regard vide. Il fait rapidement et de manière inconsciente le

lien avec ces informations perçues et ses expériences antérieures pour en arriver au fait que les élèves avaient besoin d'une distraction pour attirer l'attention. Ainsi, ressentant la perte d'attention des élèves, l'enseignant décide rapidement de faire venir à l'avant deux élèves pour donner un exemple concret. Tout ce cheminement se fait rapidement et sans même que l'enseignant s'en rende compte.

Ces caractéristiques aident à distinguer un processus intuitif de ce qui n'en est pas. Elles correspondent à la description du processus cognitif de type 1 effectuée dans le modèle d'Evans et Frankish. Cela permet donc de mieux identifier les moments durant lesquels c'est l'intuition qui est utilisée dans les activités d'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Le tableau 2 donne un aperçu des caractéristiques de l'intuition selon Dane et Pratt (2007).

Tableau 2

Caractéristiques de l'intuition selon Dane et Pratt (2007)

Caractéristiques de l'intuition
1) Non conscient
2) Implique de faire des associations holistiques
3) Rapide
4) Résulte d'un jugement chargé émotionnellement

Par la suite, les auteurs ont identifié huit propositions de facteurs influençant l'efficacité de l'utilisation de l'intuition :

1) Les personnes qui font des liens complexes entre les connaissances d'un concept ou d'un type de stimuli pour résoudre un problème sont plus enclines à utiliser un processus intuitif efficace que ceux qui font des liens plus simples. Par exemple, selon l'arrangement des pièces d'échecs, un bon joueur sera presque

instantanément capable de faire des liens entre les « patterns » qu'il reconnaît et le bon déplacement de pièce à choisir.

2) L'apprentissage explicite influence positivement l'efficacité du processus intuitif en facilitant la création de liens complexes entre les connaissances d'un concept ou d'un stimulus pour résoudre un problème. Par exemple, un bon joueur d'échecs cherchera à développer son répertoire de « patterns ». De cette manière, lors du jeu, les choix qu'il effectuera seront automatiques et lui permettront d'être compétent.

3) La relation entre l'apprentissage explicite et la création de liens complexes entre les connaissances se renforce lorsque : a) l'individu s'engage à s'exercer répétitivement et de manière concentrée sur une longue période de temps; b) l'individu reçoit des rétroactions rapides de ses apprentissages. Par exemple, le joueur d'échecs devra s'exercer souvent en jouant. Il pourra, de cette façon, s'apercevoir rapidement si les stratégies qu'ils emploient pour différents modèles de déplacement de pièces fonctionnent.

4) L'apprentissage implicite (reconnaissance d'une structure sous-jacente à un stimulus complexe) influence positivement l'efficacité du processus intuitif dans la prise de position en facilitant la création de liens complexes entre les connaissances d'un concept ou d'un stimulus. En effet, ce n'est pas que par l'apprentissage explicite qu'un joueur d'échecs pourra reconnaître des « patterns » dans l'agencement des pièces. Parfois, il apprendra sans délibérément le vouloir, soit simplement en jouant.

5) La relation entre l'apprentissage implicite et la création de liens complexes entre les connaissances d'un concept ou d'un stimulus s'accroît lorsque l'attention de l'individu est pleinement centrée sur le stimulus. Les auteurs mentionnent l'importance que l'attention soit portée à l'ensemble de l'environnement. Ainsi, le

joueur d'échecs portera son attention sur les déplacements effectués par lui et par son adversaire ainsi que sur le résultat de ces déplacements.

6) Lorsque la structure du problème requiert du jugement, la prise de décision de manière intuitive est plus efficiente. Inversement, lorsque la tâche repose sur des critères très objectifs, l'analyse rationnelle est beaucoup plus utilisée. Par exemple, en sport, pour évaluer le meilleur joueur de hockey d'une équipe, les analystes sportifs vont se baser sur des critères très objectifs comme le nombre de buts comptés. Ils utiliseront donc l'analyse rationnelle et non leur intuition. Inversement, un analyste sportif qui évalue le meilleur plongeur utilisera beaucoup son intuition, car il se base sur des critères plus subjectifs comme l'esthétisme.

7) La relation entre l'instabilité de l'environnement (stimuli) et l'efficacité du processus intuitif dépend des différentes caractéristiques des tâches que requiert le jugement. Par exemple, une personne travaillant dans un milieu où les tâches sont plus routinières utilisera moins son intuition qu'une personne travaillant dans un milieu où les tâches sont toujours différentes et contiennent de multiples solutions.

8) La relation entre la création de liens complexes entre les connaissances requises pour résoudre un problème et l'effet du processus intuitif dans la prise de décision dépend des caractéristiques des tâches. Plus ces caractéristiques impliquent le jugement, plus la relation augmente. Cela va dans le sens de la sixième proposition.

Ces auteurs soulèvent quelques questions demeurées en suspens. En effet, ils se questionnent sur la généralisation des résultats aux domaines spécifiques. C'est dans une tentative de généralisation à un domaine spécifique, soit l'éducation que les prochaines recherches qui seront présentées s'inscrivent.

2.5 Les recherches portant sur l'intuition en éducation

Quelques recherches se sont intéressées à l'intuition en éducation. Parmi celles-ci, on retrouve l'étude de Vanlommel et *al.* (2017) portant sur le recours à l'intuition dans l'identification d'un élève en difficulté. La recherche de Harteis et Gruber (2008) qui s'intéresse au recours à l'intuition chez les enseignants novices et expérimentés en est une autre. L'étude de Spranza (2013) s'intéresse quant à elle à l'utilisation de l'intuition en musique. Finalement, on retrouve une analyse de la pensée des enseignants élaborée par John (2000). Ces études sont présentées dans cette section.

2.5.1 Le recours à l'intuition dans l'identification d'un élève en difficulté

La recherche de nature empirique de Vanlommel et autres (2017) s'est intéressée à comment les enseignants utilisent les informations et leur intuition dans la prise de décisions pour la passation de l'année scolaire des élèves (*grade retention*). Pour ce faire, des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès de 17 enseignants (13 femmes et 4 hommes) de la première année du primaire en Belgique. Les enseignants ont différentes années d'expérience : 3 enseignants ont de 7 à 11 années d'expérience, 11 enseignants ont de 11 à 20 années d'expérience et 3 enseignants ont plus de 20 années d'expérience. Ils ont été sélectionnés par la méthode d'échantillonnage aléatoire simple. Les résultats étaient analysés qualitativement par encodage.

Durant les entrevues, les enseignants étaient invités à expliquer ce qui les avait amenés à prendre une certaine décision concernant la passation de l'année d'un élève. Ensuite, lorsque l'enseignant mentionnait un problème spécifique influençant la décision, il lui était demandé d'expliquer la manière dont il a identifié le problème. Les résultats démontrent que les enseignants repèrent un élève en difficulté d'apprentissage rapidement, et ce avant même de l'avoir évalué. Ceux-ci disent que

leur expérience leur permet d'identifier rapidement des signes démontrant que l'élève dévie les standards attendus. Ils donnaient comme exemple un enfant qui est facilement distrait ou encore un enfant qui lorsque des questions sont posées en classe semble confus. Les réactions, les expressions corporelles, les différentes attitudes des élèves sont également des indices sur lesquelles les enseignants s'appuient. Ils disent donc utiliser leur expérience antérieure et faire des liens entre les informations que l'élève donne et des cas qu'ils ont eus dans le passé. De plus, les résultats démontrent que l'intuition des enseignants dans la reconnaissance d'un problème les mène souvent à agir immédiatement sans pousser plus loin leur analyse. Bref, les enseignants disaient beaucoup s'appuyer sur leur intuition pour identifier un élève en difficulté et pour intervenir.

En deuxième lieu, il était demandé aux enseignants d'énoncer les informations qu'ils ont recherchées pour les aider ou pour s'appuyer lors de l'identification du problème. Les résultats démontrent que peu d'enseignants vont aller chercher plus d'informations pour appuyer leur intuition dans l'identification du problème. Toutefois, certains enseignants mentionnent le fait qu'ils font pousser plus loin leur compréhension du problème en allant chercher d'autres informations auprès de collègues travaillant avec l'enfant, auprès des parents ou par les observations faites en classe. D'autres enseignants mentionnent le fait qu'ils vont vérifier les résultats des élèves lors des évaluations et le type d'erreurs qu'ils font.

Finalement, l'enseignant était invité à identifier quels arguments ont permis de prendre la décision concernant la passation de l'élève à la prochaine année scolaire. Les enseignants se basent principalement sur des indices qu'ils reconnaissent intuitivement. Ils disent donc que les observations faites au quotidien ainsi que leurs expériences antérieures leur permettent de se faire une idée juste de l'élève en ce qui concerne ses forces et ses faiblesses. Ils disent peu se fier aux tests standardisés étant donné, selon eux, le manque de fiabilité et de validité de ces tests.

Le deuxième objectif de la recherche était de comprendre l'interaction entre les informations et l'intuition. Les résultats obtenus grâce aux entrevues et à leur analyse qualitative par encodage ont permis de démontrer que l'intuition permet d'orienter l'enseignant quant aux informations qu'il doit chercher pour approfondir sa compréhension du problème. De cette façon, si l'enseignant a l'intuition, par exemple, par ses diverses observations que l'élève peut avoir des difficultés langagières, il ira chercher plus d'informations spécifiquement sur cela.

Les résultats indiquent aussi que l'intuition permet de donner du sens aux informations recueillies. En effet, ils disent se baser sur leurs expériences antérieures pour donner du sens aux informations qu'ils recueillent. Par exemple, les enseignants disent que pour interpréter le résultat des élèves lors des examens standardisés, ils doivent se fier à leur expertise et faire plusieurs liens.

Finalement, les résultats démontrent que les sentiments intuitifs (*intuitive feelings*) comme un pressentiment profond (être convaincu de savoir sans pouvoir expliquer rationnellement pourquoi) des enseignants prédominent sur les informations données par les tests standardisés lorsqu'ils doivent décider si l'enfant passe à un niveau académique supérieur. Effectivement, ils disent que ce qui leur importe est que la décision soit prise selon le meilleur intérêt de l'enfant.

Les auteurs mentionnent comme limites à leur étude le fait qu'elle ne soit faite qu'avec des enseignants de première année du primaire. De plus, ils ajoutent également le fait qu'elle ne se soit intéressée qu'aux décisions prises dans un contexte de décision de passation des élèves à un niveau académique supérieur.

De cette façon, les auteurs émettent la pertinence que de futures recherches soient effectuées auprès d'enseignants d'autres niveaux scolaires et dans un contexte décisionnel différent.

Cette étude est pertinente dans ce contexte de recherche, puisqu'elle permet de comprendre la place qu'occupe l'intuition dans la prise de décisions des enseignants, et ce même dans un contexte aussi important que la passation des élèves à un niveau scolaire supérieur. De plus, cette étude permettait de comprendre l'importance des expériences antérieures dans le processus de prises de décisions intuitives. Cela va dans le sens du modèle de Klein (2004), présenté précédemment, concernant l'aspect de l'expérience comme aspect influençant le processus de reconnaissance de modèles lors de la prise de décision de manière intuitive. Les situations antérieures vécues avec lesquelles la personne peut établir des liens avec une situation donnée influenceraient les décisions prises intuitivement. Il est donc à supposer que les enseignants experts utiliseraient plus leur intuition que les enseignants novices. La prochaine étude tentera d'apporter un éclairage sur cet aspect.

2.5.2 Intuition chez les enseignants experts et les enseignants novices

Harteis et Gruber (2008) ont eux aussi mené une étude empirique sur l'utilisation de l'intuition en enseignement. Ceux-ci se sont toutefois intéressés aux enseignants pour adultes en se posant l'une des questions de recherche suivantes : est-ce que les enseignants experts (avec beaucoup d'années d'expérience) et les enseignants novices en éducation aux adultes diffèrent dans le nombre de décisions intuitives lors des situations d'enseignement? Pour ce faire, 118 experts et 148 novices ont participé à l'étude en répondant à un questionnaire standardisé (Rational-Experiential Inventory). Une analyse quantitative des résultats a démontré que le nombre de décisions intuitives ne diffère pas d'un expert à un novice ce qui contredit les modèles théoriques sur lesquels les auteurs s'appuient (Gladwell, 2005; Hogarth, 2001; Klein, 2003; Myers, 2002). Cependant, les experts emploieraient moins d'effort dans l'analyse rationnelle de la gestion de classe que les moins expérimentés. Cela est dû à une plus grande utilisation de l'intuition lors de cette situation. En revanche, les

enseignants experts, selon les résultats, accorderaient plus d'effort pour garder le contrôle de la classe que les novices. Les auteurs mentionnent qu'ils se pourraient qu'étant donné leur expérience professionnelle, ces enseignants perçoivent plus d'éléments pouvant perturber le cours. Toutefois, cela leur demande moins d'effort étant donné l'utilisation de l'intuition lors de ces moments.

Cette étude permet de comprendre la différence de nombre de décisions intuitives chez les enseignants novices et expérimentés. La prochaine étude s'intéresse à l'utilisation de l'intuition chez les enseignants de musique.

2.5.3 L'intuition chez les enseignants en musique

Spranza (2013) a mené une étude empirique sur l'utilisation de l'intuition chez les enseignants de musique. Elle a tenté de répondre à l'une des questions de recherche suivante : comment les enseignants intègrent l'intuition dans la manière dont ils enseignent la musique ? Pour ce faire, des entrevues semi-structurées avec trois enseignants de musique du secondaire ont été effectuées. Une analyse qualitative des résultats a démontré que ces enseignants utilisent beaucoup leur intuition dans leur pratique. En effet, il appert que ces derniers trouvent l'intuition très utile pour résoudre des problèmes. Ils soulèvent le fait que l'intuition permet de les résoudre rapidement et de prendre les bonnes décisions. Selon un des participants, l'intuition se base sur les expériences antérieures. De plus, ces enseignants disent utiliser leur intuition pour se faire une idée globale de la classe. Ainsi, ils utiliseraient leur intuition pour lire le langage non verbal des élèves. Cela leur permettrait d'évaluer la disposition des élèves à apprendre ainsi que leur état d'esprit. Un des participants explique que l'intuition l'aide à comprendre les besoins de ses élèves et à intervenir de la bonne manière. En outre, l'intuition permet d'improviser et de s'adapter selon la disposition des élèves et selon ce qu'une situation offre. Les résultats démontrent que

l'intuition est utile en situation de crise pour s'adapter et prendre les bonnes décisions. Finalement, ces enseignants disent utiliser leur intuition lorsqu'ils savent si un élève comprend un concept et lors de la prise de décision à savoir si un élève est prêt à chanter par lui-même.

Cette étude est intéressante puisqu'elle permet d'apporter un éclairage sur la manière dont les enseignants de musique perçoivent et utilisent l'intuition dans le cadre de leur pratique professionnelle. Toutefois, la recherche a un faible échantillon qui est peu représentatif de la population, ce qui amène le chercheur à émettre le souhait qu'elle soit reprise et plus particulièrement avec d'autres types d'enseignants afin d'assurer la transférabilité des résultats. La prochaine étude répond à ce souhait en s'intéressant à établir des liens entre les pensées et les actions des enseignants en histoire et l'intuition.

2.5.4 Analyse de la pensée des enseignants

La recherche empirique de nature descriptive de John (2000) permet de faire le lien entre l'intuition et la profession d'enseignant. L'objectif de l'étude est de déterminer les pensées et les actions des étudiants en enseignement lorsqu'ils enseignent ainsi que de déterminer si celles-ci peuvent être considérées comme intuitives. Le chercheur base sa recherche sur le fait que l'intuition est déclenchée par une situation problématique. L'intuition est donc l'étendue de techniques utilisées pour parvenir à régler la situation. Dans l'optique de répondre à l'objectif de recherche, 15 étudiants (d'âge non identifié), dont le nom de l'université n'est pas mentionné, en enseignement de l'histoire du secondaire se sont fait observer en classe puis interviewer 3 fois en 6 semaines. Durant les entrevues, les participants sont invités à commenter des moments qui ont été observés et jugés clés lors des observations. Ces moments n'ont pas été présentés par l'auteur. Les données ont été soumises à deux

types d'analyse. L'observateur-interviewer note les heures durant lesquelles il a relevé des moments jugés clés lors de l'enseignement. Il décrit, ensuite, les actions observées. Par la suite, lors de l'entrevue, l'interviewer décrit chacune des actions et demande à l'enseignant de commenter celle-ci en expliquant les différents choix qui ont été faits. Les questions d'entrevue ne sont pas incluses dans la grille d'observation et d'entrevue utilisée par John (2000).

Une analyse cognitive-psychologique a été réalisée en utilisant deux stratégies, soit l'analyse de domaine et l'analyse taxonomique de Spradley (1979). En effet, la stratégie d'analyse de domaine qui est la recherche de la plus grande unité de la connaissance culturelle à partir de symboles pouvant être des actions, des sons ou des objets a été utilisée. Cette stratégie se base selon le principe que les symboles sont un bon moyen de communiquer les différentes significations culturelles (*cultural meaning*). Les symboles comportent trois éléments, soit le symbole lui-même, le référent et la relation entre le symbole et le référent. Les domaines sont créés à partir de ces trois éléments. Le tableau 3 présente les étapes pour effectuer une analyse par domaine selon Spradley (1979).

Tableau 3

Les étapes pour faire une analyse par domaine selon Spradley (1979)

Étapes

- 1) Sélectionner une relation sémantique simple
 - 2) Préparer une feuille de travail pour l'analyse par domaine
 - 3) Sélectionner un échantillon d'unités de sens (informant statements)
 - 4) Rechercher des concepts (*cover terms*) et des référents (*included terms*) dans la relation sémantique
 - 5) Formuler des questions structurées pour chaque domaine
 - 6) Faire une liste d'hypothèse de domaine
-

Une fois l'analyse de domaine effectuée, l'analyse de taxonomie consistant à comprendre ce que le mot employé par le participant signifie pour lui a pu être appliquée. Effectivement, un domaine est choisi pour que sa taxonomie (système de classification) puisse être élaborée. Pour ce faire, les différents termes du domaine doivent être ressortis pour identifier les différentes relations entre ces termes. De cette façon, des sous-catégories peuvent émerger. Le tableau 4 présente les étapes pour effectuer une analyse par taxonomie selon Spradley (1979). L'auteur n'a toutefois pas détaillé la manière dont ces stratégies ont été utilisées. Il est à présumer que John a respecté les étapes identifiées par Spradley pour effectuer une analyse de domaine et de taxonomie.

Tableau 4

Les étapes pour faire une analyse par taxonomie selon Spradley (1979)

Étapes
1) Sélectionner un domaine pour l'analyse taxonomique
2) Identifier le cadre de substitution approprié (pour diviser les référents en sous-catégories)
3) Rechercher des sous-ensembles parmi les référents
4) Rechercher un domaine plus large pouvant inclure les sous-ensembles analysés
5) Construire une taxonomie
6) Formuler des questions à courtes réponses pour vérifier les relations taxonomiques
7) Faire d'autres entrevues structurées
8) Construire une taxonomie complète

Les résultats obtenus permettent de faire ressortir les huit principales catégories au regard des unités de la pensée (application d'un processus cognitif). Le tableau 5 présente un instantané des huit principales catégories. La catégorie qui est ressortie le plus souvent est la perspective de la tactique (*tactical perspectives*). Ainsi, les enseignants font souvent une rétrospection des stratégies employées lors de la leçon et une projection des actions futures. Par exemple, à suite de l'enseignement d'une

notion en grammaire de type magistrale, l'enseignant remarque que la notion n'est pas acquise par les élèves. Il se questionne donc sur sa méthode d'enseignement et constate qu'il aurait été préférable que les élèves constatent la règle de grammaire par eux-mêmes. Il conclut qu'à l'avenir, il devrait utiliser une autre méthode d'enseignement pour cette notion.

En seconde place viennent les perceptions des enseignants. Ces perceptions sont liées à l'analyse que l'enseignant fait des comportements verbaux et physiques des élèves. La pensée des enseignants lors d'une leçon est donc fréquemment portée à la gestion de classe. Par exemple, un enseignant remarque durant un enseignement magistral que les élèves bougent, qu'ils ont le regard vide et qu'ils jouent avec des objets. Il perçoit ces différents comportements et analyse ceux-ci comme étant un manque d'attention et donc d'intérêt des élèves.

Il en ressort aussi que les enseignants délibèrent sur ce qui s'est passé et sur ce qui aurait dû se passer lors de la leçon (catégorie des délibérations). Il y a donc une forme d'autoévaluation. Par exemple, à la suite d'une activité, l'enseignant constate que les élèves avaient besoin de beaucoup de soutien alors qu'il était prévu qu'ils soient totalement autonomes lors de celle-ci. L'enseignant constate qu'il aurait dû mieux expliquer les consignes.

La quatrième catégorie est l'anticipation. C'est dans cette catégorie que l'on peut faire un lien avec l'intuition. En effet, les résultats démontrent que les enseignants tentent souvent d'anticiper les événements et de cerner si les élèves comprennent bien les nouveaux concepts. Cela demande donc aux enseignants de s'adapter dans l'action en fonction de leur anticipation. Par exemple, un enseignant explique un concept pour ensuite laisser les élèves à une tâche. À la suite de l'explication, l'enseignant a le sentiment que les élèves ne comprennent pas bien la notion et qu'ils

ne sont pas prêts pour le travail. Il s'adapte donc et décide de poursuivre l'explication au lieu de commencer le travail.

Les pensées des enseignants sont, en cinquième position, portées sur la motivation et l'intérêt des élèves. Par exemple, lors de la planification de situations d'apprentissage, les enseignants vont beaucoup se questionner sur la manière d'aller chercher l'intérêt et la motivation des élèves.

Le contenu des cours est aussi une préoccupation des enseignants lorsqu'ils enseignent. Par exemple, un enseignant prendra le temps de réfléchir au concept qui sera abordé dans le cours et à la manière de le répartir au travers les différents cours.

Les buts et les objectifs du cours ont un petit rôle durant l'enseignement. Ainsi, les résultats démontrent que les enseignants se préoccupent peu des buts et des objectifs. Durant l'action, ceux-ci vont porter leur attention sur ce qui doit être absolument acquis et modifier leurs attentes en fonction de l'intérêt des élèves. Par exemple, un enseignant avait pour but de faire voir en détail tous les objets qui ont été modifiés chez les Iroquois par l'arrivée des Français. Il se rend compte en enseignant qu'il peut simplement présenter trois objets et expliquer les raisons de ces changements. De cette manière, l'intérêt des élèves est maintenu et ce qui doit absolument être acquis est présenté.

Finalement, en dernière position, les sentiments personnels des enseignants ont une place dans leur pensée. Par exemple, un enseignant pourra se questionner sur ses propres intérêts concernant un contenu du cours ou alors sur la manière qu'il s'est senti lorsqu'il a enseigné une notion.

Tableau 5

Classification des principales catégories des unités de la pensée selon John (2000)

Position	Catégories
1 ^{re}	Perspectives de la tactique
2 ^e	Perceptions des enseignants
3 ^e	Délibérations
4 ^e	Anticipation
5 ^e	Motivation et l'intérêt des élèves
6 ^e	Contenu des cours
7 ^e	Les buts et les objectifs du cours
8 ^e	Sentiments personnels

Par la suite, une analyse ethnographique visant à comprendre la manière dont un groupe agit quotidiennement, mais dont l'emploi n'a pas été présenté par l'auteur a été effectuée. Il est à présumer que c'est par l'observation sur le terrain et les verbatim des entrevues avec les participants que cette analyse a pu être effectuée. Celle-ci a permis de codifier les différentes données en se basant sur les unités de la pensée afin d'identifier cinq formes que peut prendre la pensée intuitive en éducation :

1) L'intuition reliée aux problèmes d'évitement : le choix que l'enseignant fait entre différentes alternatives pour éviter un problème. C'est l'utilisation du répertoire de techniques et de méthodes de l'enseignant en tenant compte des caractéristiques des élèves et des signaux qui alertent l'enseignant sur le ou les problèmes. C'est donc les actions que l'enseignant va entreprendre pour éviter qu'un problème survienne. Par exemple, un enseignant doit choisir comment organiser la classe. Il choisit à l'aide de ses connaissances sur les différents élèves de placer les élèves plus

dérangeants à côté d'élèves plus calmes. De cette façon, il évite de futurs problèmes en ce qui concerne la gestion de classe.

2) L'intuition reliée à l'interprétation des enseignants : l'enseignant doit penser à une manière appropriée par l'interprétation des signaux verbaux ou non verbaux offerts par les élèves. Ainsi, il choisit entre différentes alternatives concernant la bonne manière de réagir en fonction de ses connaissances sur les élèves. L'enseignant note les indices, interprète le sens des indices et pense à une manière appropriée de réagir.

3) L'intuition reliée aux opportunités de création : la création de situations pour créer des opportunités d'apprentissages. L'enseignant fait donc des choix pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leurs apprentissages à travers des situations leur permettant de développer des idées, des concepts ou de nouvelles stratégies.

4) L'intuition reliée à l'improvisation : la réaction et la capacité d'adaptation d'un enseignant face à un événement. L'enseignant peut donc décider de changer ses plans s'il considère, par exemple, que des aspects de la leçon qui était prévue ne fonctionnent pas, si le niveau de compréhension de la matière est trop faible pour cette leçon ou si les ressources prévues s'avèrent inappropriées ou indisponibles. L'enseignant adapte ce qui était prévu principalement pour répondre aux besoins des élèves.

5) L'intuition reliée à l'évaluation de l'atmosphère de la classe : l'évaluation de la disposition des élèves à apprendre. L'enseignant adapte son attitude en fonction de l'humeur du groupe. Il observe les différents signaux tels que les expressions faciales et l'attitude des élèves pour se faire une idée de l'atmosphère de la classe et donc modifier son approche ou ce qui était prévu en fonction de ses perceptions. Par

exemple, un enseignant entre dans la classe, il analyse les élèves et décide que ceux-ci sont agités. Il décidera donc d'adopter une approche plus ferme plutôt qu'une approche plus souple, car il a le sentiment que les élèves ont besoin d'être plus cadrés.

De cette façon, cette étude permet de regrouper les différents constituants de la pensée des enseignants et d'identifier les moments durant lesquels les enseignants sont plus enclins à utiliser leur intuition.

Toutefois, elle ne permet pas de comprendre la contribution de l'intuition dans les moments identifiés comme étant plus propices à l'utilisation de l'intuition (les cinq formes de la pensée intuitive). L'auteur soulève que de futures recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre la manière dont l'intuition peut aider les enseignants dans le cadre de leur pratique. De plus, il est à noter que l'on ne retrouve pas l'évaluation des élèves comme moment durant lequel les enseignants peuvent utiliser leur intuition. Il est à se questionner sur l'absence de cet aspect qui requiert aux enseignants de prendre différentes décisions. Il serait donc intéressant de s'assurer de son absence et de comprendre les raisons de celle-ci si tel est le cas.

2.6 Synthèse

Les différents modèles théoriques portant sur l'intuition en général qui ont été présentés dans cette section s'avèrent pertinents pour la présente recherche. En effet, le modèle théorique des processus cognitifs d'Evans et Frankish (2009) permet de mieux cerner le concept d'intuition dans le contexte des processus cognitifs. La synthèse de Järvillehto (2015) vient compléter ce modèle en identifiant deux processus impliqués dans le processus cognitif de type 1 (processus intuitif) identifié par Evans

et Frankish (2009). Il ajoute que ce sont les processus ontogénétiques (liés à la pratique et à l'expérience) qui sont sollicités dans l'élaboration d'une intuition. Finalement, le modèle de Klein (2004) permet de comprendre les étapes de la construction d'une décision intuitive. C'est donc par les liens établis entre ce qui est perçu et les expériences antérieures que les décisions intuitives sont prises.

Les travaux de Dane et Pratt (2007) et de John (2000) sont ceux qui sont retenus dans le cadre de notre recherche, puisqu'ils viennent compléter les différents modèles théoriques portant sur l'intuition en général. Effectivement, ceux-ci tentent de comprendre comment se caractérise le processus cognitif de type 1 et plus spécifiquement les processus ontogénétiques dans la prise de décisions des professionnels. Ces deux études sont complémentaires.

Plus spécifiquement, l'étude théorique de Dane et Pratt identifie les principales caractéristiques d'une intuition dans les domaines professionnels. Celles-ci s'apparentent beaucoup à la description d'Evans et Frankish quant au processus cognitif de type 1. Ces diverses caractéristiques mériteraient d'être utilisées pour comprendre les moments durant lesquels les enseignants ont recours à leurs intuitions lors des activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Le modèle de Dane et Pratt n'a toutefois pas été vérifié ou utilisé de manière empirique. De plus, tout comme les auteurs le suggèrent, il serait intéressant d'appliquer ce modèle pour un domaine spécifique.

L'étude de John (2000) vient répondre au souhait de la précédente étude quant à la généralisation de l'intuition à un domaine spécifique, puisqu'elle s'intéresse spécifiquement à l'intuition chez les enseignants. Elle vient compléter l'étude de Dane et Pratt (2007). Cette recherche de type empirique permet de regrouper les différentes composantes de la pensée de l'enseignant. De cette façon, les moments durant lesquels l'intuition est plus sujette à être utilisée lors des activités

d'enseignement et d'évaluation des apprentissages (les formes que peut prendre la pensée intuitive) sont identifiés. Toutefois, cette étude ne permet pas de comprendre la contribution de l'intuition pour chacune des cinq formes que peut prendre la pensée intuitive en éducation identifiées par John. De plus, l'aspect de l'évaluation des apprentissages des élèves n'a pas été identifié comme forme de pensée intuitive. Il est à se questionner sur l'absence de celui-ci. De futures recherches sont donc nécessaires afin de décrire comment se manifeste l'intuition chez les enseignants à partir des cinq formes identifiées par John (2000).

2.7 Objectifs spécifiques

La problématique présentée précédemment a permis de constater que l'intuition est grandement utilisée chez les professionnels dans leurs prises de décisions et d'exposer la pertinence que des recherches soient effectuées sur l'utilisation de l'intuition en éducation. La question suivante a donc pu émerger : De quelle façon les enseignants envisagent-ils l'intuition et de quelle façon se manifeste-t-elle dans l'acte d'enseigner?

Le contexte théorique a permis de mieux cerner le concept de l'intuition dans le cadre des prises de décisions et plus spécifiquement dans celui de l'acte d'enseigner. Toutefois, cette compréhension de l'utilisation de l'intuition chez les enseignants demeure embryonnaire. Malgré que l'étude de John (2000) a permis d'identifier cinq formes que peut prendre la pensée intuitive chez les enseignants, tout comme le mentionne cet auteur, de futures recherches sont nécessaires dans le but de mieux comprendre la manière dont se manifeste l'intuition dans l'acte d'enseigner. Afin d'approfondir cette compréhension, les objectifs spécifiques suivants sont émis :

- 1 - Décrire comment se manifeste l'intuition chez les enseignants à partir des cinq formes identifiées par John (2000) ou de toute autre forme identifiée par les répondants

- 2 - Établir les convergences et les divergences entre les formes identifiées et les témoignages recueillis.

Le prochain chapitre présente la méthodologie qui permettra d'atteindre ces objectifs de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit le détail de la méthodologie qui vise à atteindre les objectifs spécifiques qui sont de décrire comment se manifeste l'intuition chez les enseignants à partir des cinq formes identifiées par John (2000) ou de toute autre forme identifiée par les répondants et d'établir les convergences et les divergences entre les formes identifiées et les témoignages recueillis. Tout d'abord, une description du type de recherche retenue et de ses fondements est effectuée. Par la suite, l'échantillon de sujets qui ont participé à la recherche ainsi qu'une description de la méthode d'échantillonnage retenue sont présentés. De plus, les instruments qui sont utilisés sont identifiés pour ensuite expliquer le déroulement de la recherche et les considérations éthiques au regard de ce projet de recherche. Cette section se termine avec la présentation de la méthode d'analyse des résultats.

3.1 Fondements de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme épistémologique du socioconstructivisme. En effet, selon ce paradigme, la connaissance s'acquiert grâce à une co-construction entre les participants et le chercheur (Piaget, 1964). Ainsi, la parole est donnée aux participants afin qu'ils puissent décrire le phénomène.

Dans le contexte de cette étude, on cherche à comprendre comment les enseignants utilisent leur intuition pour chacune des cinq formes de pensée intuitive identifiées par John (2000). Les enseignants n'ont pas nécessairement la même vision et la même utilisation de leur intuition. La recherche ne vise donc pas à obtenir une vérité ce qui concorde avec l'ontologie du socioconstructivisme.

De plus, il est important que le chercheur oriente les réflexions des participants pour les mener à expliquer comment ils utilisent leur intuition dans le cadre du modèle de John (2000). En effet, sans structure ni intervention du chercheur, le concept de l'intuition étant très large et pouvant être perçu différemment, il se peut que la compréhension recherchée dans le cadre de cette étude ne soit pas obtenue. C'est donc par le dialogue, la co-construction, entre le chercheur et le participant qu'une compréhension du phénomène dans ce contexte précis du modèle de John (2000) peut être obtenue.

De cette façon, une approche qualitative semble la plus appropriée, puisque ce type d'analyse permet de comprendre en profondeur les phénomènes tout en considérant grandement les propos des participants (Patton, 2015).

Les prochaines sections présentent les choix méthodologiques conformément au paradigme épistémologique du socioconstructivisme.

3.2 Description de la recherche

Dans l'optique d'atteindre les objectifs spécifiques, l'étude de cas descriptive est employée. Plus spécifiquement, il est choisi comme technique de collecte de données l'entrevue individuelle semi-structurée. Ces choix sont justifiés dans les prochaines lignes.

3.2.1 Étude de cas descriptive

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas descriptive est employée afin de mieux définir le phénomène de l'intuition. Effectivement, cette méthode permet de décrire, expliquer et prédire les processus inhérents à différents phénomènes (Woodside et Wilson, 2003). Selon Gagnon (2005), il y a plusieurs avantages à utiliser l'étude de cas. Parmi ceux-ci, cette méthode favorise une analyse en profondeur du phénomène dans son contexte réel. Elle permet également d'assurer une validité interne de par le fait qu'elle a la capacité de relever des représentations authentiques du phénomène étudié. Legendre (2005) ajoute à cela qu'une approche descriptive permet de présenter différentes caractéristiques de manière systématique et objective. Cette approche est principalement utilisée dans l'intention de dresser un portrait précis du phénomène en le décrivant plutôt qu'en l'expliquant.

Le but de la recherche consistant à décrire les manifestations de l'intuition dans la pratique professionnelle des enseignants, et non pas à l'expliquer, l'étude de cas descriptive est appropriée. En effet, elle permet de décrire en profondeur le phénomène de l'utilisation de l'intuition chez les enseignants en recueillant les différents points de vue de ces derniers.

3.2.2 Technique retenue : L'entrevue semi-structurée

Afin de recueillir les données à explorer pour cette étude de cas descriptive, il a été choisi d'effectuer des entrevues individuelles semi-structurées. En effet, par l'ouverture et la souplesse que cette technique favorise, elle permet de comprendre en profondeur la pensée des participants en ce qui concerne leur utilisation de l'intuition. Selon Poupart (1997), l'entrevue semi-structurée est le meilleur moyen pour saisir les diverses représentations des gens. Dans le cadre de cette recherche, il importe de s'adapter en fonction du participant et de ses idées afin de favoriser l'approfondissement de ses opinions. Il est donc pertinent que l'interviewer puisse intervenir si nécessaire. C'est ce que l'entrevue semi-structurée permet de faire.

3.2.3 Sélection des sujets

Un échantillon composé de volontaires a été mis en place compte tenu du fait que le sujet de la recherche est délicat de par sa nature même et compte tenu qu'il requiert que les personnes s'ouvrent sur leur pratique professionnelle et sur leur perception personnelle.

Il est à noter que les personnes recrutées répondaient aux critères de sélection préalablement établis. Le tableau 6 présente ces critères.

Tableau 6

Critères de la sélection de l'échantillonnage

Critères
1) Le niveau d'enseignement : primaire, deuxième cycle
2) La langue : français
3) La commission scolaire : Marie-Victorin
4) Le nombre d'années d'expérience : plus de 20 ans ou moins de 10 ans
5) L'ouverture

Les critères ont été ciblés pour des raisons spécifiques. Premièrement, le primaire a été choisi comme niveau d'enseignement étant donné que les enseignants doivent enseigner diverses matières scolaires. Plus spécifiquement, pour l'homogénéité des témoignages recueillis, le deuxième cycle du primaire a été sélectionné.

Deuxièmement, pour simplifier la collecte de données, un choix de langue spécifique s'imposait, soit le français.

Troisièmement, dans l'optique de faciliter la collecte de données en favorisant la proximité des sujets, la Commission scolaire Marie-Victorin a été sélectionnée. Les établissements pouvaient donc se trouver dans la ville de Brossard, Saint-Lambert et de Longueuil et ses arrondissements (Greenfield Park, Saint-Hubert, Vieux-Longueuil).

Quatrièmement, la moitié des participants (n=2) détenaient 20 années d'expérience et l'autre moitié (n=2) moins de 10 années d'expérience. De cette façon, la différence entre les deux groupes concernant l'expérience en enseignement au primaire est significative. Il est à noter qu'étant donné le petit échantillon, les résultats, soit les divergences entre les deux groupes, peuvent ne pas être significatifs.

Finalement, les participants devaient être ouverts à discuter de l'intuition.

Les participants répondaient tous à ces critères. L'échantillon était donc composé de quatre enseignants francophones du primaire au Québec de la région de la Rive-Sud de Montréal qui devraient être représentatifs de tous les enseignants. Le nombre d'enseignants pouvait changer selon la saturation des catégories. Ainsi, un enseignant pouvait être ajouté jusqu'à ce qu'il y ait saturation de l'information. Ce faible taux de quatre participants n'indique pas la représentativité de l'échantillon étant donné la nature de la recherche. En effet, étant une recherche qualitative, c'est la qualité des informations données par les participants qui est d'intérêt.

3.2.4 Instruments

Le questionnaire servant à l'entrevue semi-structurée a été construit en se référant aux sept étapes de la construction d'un questionnaire d'entrevue proposées par Deslauriers (2005, p.281) : 1) déterminer le problème d'étude; 2) établir la banque d'items; 3) construire l'échelle d'items (ce qui n'est pas fait dans le cadre de cette étude); 4) Évaluer les items initiaux; 5) élaborer le mode de présentation du questionnaire; 6) Créer un échantillon pour tester le pilote de l'instrument; 7) Analyser les items.

Les questions étaient au nombre de huit et elles s'inspiraient de l'étude de John (2000) qui portait sur les cinq formes que peut prendre la pensée intuitive. En effet, les items du questionnaire ont été organisés de sorte que l'enseignant ait pu s'exprimer pour chacune des cinq formes de l'intuition identifiées par John (2000) et pour d'autres formes qu'il a jugé utiliser son intuition. Ainsi, il a été invité à expliquer et à illustrer par un exemple son utilisation de l'intuition lorsqu'il 1) évite des problèmes (question 6); 2) interprète (question 4); 3) crée des situations

d'apprentissages (question 5); 4) improvise (question 6); 5) évalue l'atmosphère de la classe (question 7). Cette technique a permis une compréhension en profondeur de l'utilisation de l'intuition chez les enseignants pour chacune des formes de l'intuition identifiées par John (2000) et pour d'autres formes qui n'ont pas été identifiées par ce dernier.

Le questionnaire n'a pas été acheminé préalablement aux participants, puisque les items de celui-ci ont été expliqués au fur et à mesure de l'entrevue. La durée des entretiens a été estimée à 60 minutes selon une administration préalable auprès d'un enseignant du primaire. Le questionnaire est présenté à l'annexe A.

3.2.5 Déroulement

Une lettre d'invitation à participer au projet de recherche a été envoyée à chacun des participants retenus. Par le fait même, une description du projet de recherche et de ses objectifs a accompagné cette lettre. Dans l'optique d'établir un lien entre le chercheur et le participant, un appel téléphonique a aussi été effectué pour expliquer de manière plus personnelle le projet de recherche et le déroulement des entrevues. Les enseignants ont ainsi été invités volontairement à participer au projet. Lorsqu'ils ont accepté, une rencontre d'une heure a été identifiée dans le but de passer l'entrevue individuelle.

Le chercheur s'est présenté lors de l'entrevue pour poser les questions et écouter le participant. Cette entrevue s'est faite dans un lieu propice à la conversation, soit dans un local fermé situé dans le milieu de travail du participant où seuls le participant et l'interviewer étaient présents. Tout d'abord, l'interviewer a expliqué le déroulement de l'entrevue et le fait que celle-ci était enregistrée. Le formulaire de consentement devait être signé avant le début de l'entrevue. Ensuite, l'interviewer pouvait procéder.

Il n'était pas exclu qu'il ajoute des questions afin de compléter le point de vue du participant en limitant toutefois les différentes réactions dans le but de ne pas influencer le participant. De plus, il prenait des notes sur ses observations durant l'entretien. L'entrevue a duré approximativement une heure selon les réponses du participant. Le participant pouvait décider à tout moment de se retirer du projet. À la fin de l'entrevue, le chercheur a remercié le participant de sa coopération.

De cette façon, les trois étapes d'une entrevue individuelle semi-dirigée proposées par Savoie-Zajc (2003), soit l'ouverture, l'entrevue et la clôture ont été respectées.

3.3 Considérations éthiques

Cette recherche impliquant la participation de sujets humains requiert un souci des considérations éthiques. De cette façon, cette section présente les mesures qui ont été mises en place pour s'assurer du bon déroulement éthique.

3.3.1 Consentement

Une lettre contenant toutes les informations nécessaires à la compréhension de la recherche par les participants leur a été transmise via le pigeonnier de ceux-ci afin de s'assurer du consentement libre et éclairé de chacun des participants. Cette lettre se retrouve à l'annexe B.

De plus, un formulaire de consentement a été signé par tous les participants avant le début des entrevues. Ce formulaire a été lu attentivement avec ceux-ci dans le but de s'assurer que tous les éléments aient bien été compris. Les participants étaient tous

informés de leur droit de se retirer à tout moment du processus, et ce malgré la signature du formulaire de consentement.

Bref, les participants ont clairement été informés du moment de la transmission des résultats de ce projet de recherche, soit lorsque toutes les étapes du projet ont été réalisées. Ils ont également été informés du moyen de communication de ces résultats, soit par la transmission d'une adresse électronique. Ils peuvent donc consulter les résultats sur un site web.

3.3.2 Confidentialité et anonymat

La confidentialité et l'anonymat sont des aspects très importants à respecter. Il est donc primordial dans le cadre d'une recherche de type empirique de s'assurer que l'identité des participants est préservée.

Pour ce faire, des mesures ont été prises pour que toutes traces pouvant aider à l'identification des participants soient éliminées. En effet, un code alphanumérique a été utilisé pour faire référence aux participants lorsque nécessaire. Dans le même ordre d'idées, les informations pouvant mener à l'identification des participants comme le sexe, le nombre d'années d'expérience, le nom de l'école et le nom de la commission scolaire ont servi à titre indicatif seulement. Ainsi, aucune référence directe ne peut être effectuée. Finalement, le chercheur s'est assuré que les verbatim ne contiennent aucune référence permettant l'identification des participants.

De plus, les données sont entreposées de manière sécuritaire. Effectivement, durant la durée du projet, les données numériques, soit les verbatim et les enregistrements audios, sont conservées sous clé. Les données sont conservées durant cinq années. Par la suite, le chercheur s'assurera que toutes les données sont détruites. Ces

préoccupations éthiques ont permis l'obtention du certificat d'approbation du Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Ce certificat se retrouve à l'annexe C.

3.3.3 Risques et avantages

Le projet est exempt de risques pour les participants, puisqu'en aucun cas la sécurité ni la santé des participants que ce soit physique ou psychologique ne sont compromises. De plus, la participation des participants est anonyme. En effet, le projet cherche à comprendre un phénomène en recueillant des informations verbales des participants. Ces informations ont été recueillies dans un endroit sécuritaire, soit le milieu de travail des participants à l'aide d'une entrevue menée par le chercheur. Finalement, les participants ont tous été informés de leur droit à se retirer du processus à tout moment, et ce sans aucune pénalité.

De plus, il n'y a pas d'avantages directs de la recherche sur les participants. Toutefois, la recherche pourra avoir indirectement des avantages sur ces derniers en leur faisant prendre conscience de l'utilisation de leur intuition dans leur enseignement. De cette façon, il se peut que cette prise de conscience les pousse à se questionner quant à leur pratique professionnelle et donc à trouver des moyens de s'améliorer dans leur prise de décisions. Il se peut également que ces enseignants s'intéressent davantage à l'intuition professionnelle et à la manière de la développer.

3.4 Méthode d'analyse des données

Dans le but d'atteindre les objectifs spécifiques qui sont de décrire comment se manifeste l'intuition chez les enseignants à partir des cinq formes identifiées par John (2000) ou de toute autre forme identifiée par les répondants et d'établir les convergences et les divergences entre les formes identifiées et les témoignages recueillis, une analyse de type qualitative, plus spécifiquement de contenu, a été effectuée. Pour ce faire, il y a tout d'abord eu transcriptions des verbatim des enregistrements audio. Par la suite, les données recueillies ont été démantelées par encodage selon les cinq phases proposées par Yin (2011) :

- 1) Compiler les données : Les données ont été compilées à l'aide du logiciel N'Vivo.
- 2) Démantèlement des données : Cette phase consiste à classer les données en catégorie pour mettre en évidence des aspects pertinents permettant d'enrichir la compréhension sur un sujet ou un questionnement. L'analyse de type déductive et l'analyse de type inductive ont été utilisées. En effet, en ce qui concerne l'analyse par déduction, les catégories correspondent aux cinq formes de la pensée intuitive identifiées par John. Toutefois, certaines catégories ont émergé en cours de route étant donné la possibilité que d'autres formes de pensée intuitive existent. L'analyse de type inductive a aussi été utilisée.
- 3) Reconstruction des données : Des tendances ont été établies pour donner un sens aux catégories. Il y a utilisation de réseaux pour organiser le tout.
- 4) Interpréter : Une synthèse au moyen de la description a été effectuée dans le but de donner un sens à la reconstruction en s'assurant de la précision empirique, de la plus-value et de la crédibilité.

5) Conclure

Ainsi, ces différentes phases ont permis de répondre à l'objectif spécifique, puisque cette analyse a mené à l'identification de la contribution de l'intuition pour chacune des formes de la pensée intuitive de John.

Pour s'assurer de la fiabilité des résultats, la stratégie de l'échantillonnage théorique a été appliquée. De cette façon, le principe de saturation des catégories, soit lorsqu'il n'y a plus d'informations supplémentaires pour enrichir la théorie, a été utilisé (Paillé, 1994). De plus, pour assurer la validité des résultats, il y a eu vérification de ceux-ci auprès des participants (validation auprès des répondants). Ainsi, les résultats ont été transmis aux participants et ceux-ci ont été invités à donner leur avis sur les catégories ressorties par le chercheur (Blais et Matineau, 2006). Cela a permis de s'assurer que ce qui a été identifié comme contribution de l'intuition pour chacune des catégories (les cinq formes de la pensée intuitive de John) est fiable. Une analyse supplémentaire a été effectuée en ce qui concerne les caractéristiques des verbatim. En effet, la fréquence moyenne des mots et leur écart type ont été calculés afin d'ajouter des informations supplémentaires à l'analyse de contenu.

3.5 Synthèse

Dans ce troisième chapitre, le cadre méthodologique de la recherche a été présenté.

Tout d'abord, une description de la démarche de la recherche a été effectuée. En effet, dans l'optique de bien cerner le phénomène de l'intuition, une étude de cas descriptive a été préconisée. Pour ce faire, il a été choisi de recueillir les données à l'aide d'entrevue individuelle semi-structurée. Cette méthode permet de comprendre

en profondeur la pensée des participants en ce qui concerne leur utilisation de l'intuition.

Par la suite, la technique retenue pour composer l'échantillon ainsi que les critères de sélection ont été justifiés et explicités. Ce sont donc des volontaires qui participeront à l'étude.

L'instrument utilisé est également présenté et justifié, soit un questionnaire d'entrevue construit autour des cinq formes de pensée intuitive identifiées par John (2000). C'est une démarche d'analyse de type qualitative qui a été sélectionnée pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche.

Finalement, les mesures mises en place en lien avec les considérations éthiques comme la confidentialité et l'anonymat ont été explicitées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Tout d'abord, un portrait des participants ayant participé à la recherche sera dressé. De plus, leur opinion concernant l'intuition en général sera présentée. Par la suite, la manière dont les participants entrevoient la contribution de l'intuition pour chacune des cinq formes de la pensée intuitive identifiées par John (2000) sera relatée. L'ajout d'une nouvelle forme de la pensée intuitive, soit l'intuition liée à l'évaluation des apprentissages sera abordée. Finalement, l'influence de l'expérience dans l'utilisation de l'intuition sera expliquée. L'annexe D présente le tableau des résultats.

4.1 Profil des participants

Les quatre (4) participants interrogés dans le cadre de la recherche sont toutes des femmes enseignant à la Commission scolaire Marie-Victorin. Si l'absence de participants masculins peut s'expliquer par le faible nombre d'hommes enseignant au deuxième cycle du primaire, il demeure qu'il n'y a pas eu de volontaires masculins. Les participantes détenant plus de 20 années d'expérience (n=2) sont identifiées à l'aide d'un code alphanumérique composé de la lettre « E » et d'un numéro (2 et 4) et celles ayant moins de 10 années d'expérience (n=2) sont identifiées à l'aide d'un code alphanumérique composé de la lettre « P » et d'un numéro (1 et 3).

4.2 Perception de l'intuition par les participantes

Dans cette section, la perception des participantes quant à l'intuition en général y est présentée.

La plupart des participantes (E2, P3, E4) ont mentionné que l'intuition était pour elles étroitement liée aux sentiments. Elles l'associent à ce que l'on ressent à un certain moment et elle s'appuierait sur des observations (E4), des perceptions (E2) ou le vécu, sous-entendant l'expérience (E2). Bref, l'intuition est personnelle, puisqu'elle se base sur le cadre d'analyse qui est propre à chacun (E2). L'intuition permettrait aussi, selon les participantes E2 et P3, d'anticiper et de savoir comment agir dans certaines situations (E2). Finalement, elle constitue une assise solide pour porter un jugement (P1).

Toutefois, toutes les participantes reconnaissent l'importance d'aller valider son intuition parce que même si elle s'avère juste la plupart du temps, elle a déjà erré. La participante E2 explique cela par une confusion entre l'imagination et l'intuition. En effet, selon elle, on peut penser que c'est une intuition alors que c'est l'imagination qui entre en ligne de compte, amenant ainsi la personne à avoir une mauvaise perception ou à porter un mauvais jugement.

Finalement, l'ensemble des participantes mentionne qu'il n'est pas simple de reconnaître quand l'intuition entre en jeu. Pour elles, l'intuition serait inexplicable (P3) et difficile à dénoter (P1), puisqu'elle apparaît automatiquement et inconsciemment (P1).

4.3 L'intuition et les cinq formes de la pensée intuitive selon John (2000)

Après avoir décrit leur conception de l'intuition, les participantes étaient invitées à commenter l'utilisation de leur intuition dans le cadre de leur pratique professionnelle. Elles développent la contribution de l'intuition pour chacune des cinq formes de la pensée intuitive selon John (2000). Ainsi, elles ont abordé l'intuition reliée aux problèmes d'évitement, à l'interprétation des enseignants, aux opportunités de création, à l'improvisation et à l'évaluation de l'atmosphère de la classe.

4.3.1 L'intuition reliée aux problèmes d'évitement

La plupart des enseignantes ont mentionné que l'intuition est très utile pour éviter des problèmes, surtout en ce qui concerne la gestion de classe. De ce fait, il appert que l'intuition est utilisée lorsque vient le temps de réduire les risques de désorganisation du groupe (E2, E4). Ces risques peuvent notamment être réduits par des décisions intuitives lorsque vient le temps d'organiser les activités (E2) et d'organiser l'aménagement de la classe (E2, P3). C'est ce qu'explique la participante P3 :

Pour le changement de place, il n'est pas toujours planifié. Donc j'ai l'impression que ces quatre enfants, ça va aller bien ensemble donc rapidement je vais faire le changement ou inversement. Donc j'utilise mes observations et rapidement je vais faire des liens.

C'est donc grâce aux expériences antérieures (E2) et aux liens rapides qui sont effectués entre les différentes observations (P3) qu'une décision intuitive peut être prise dans le but de faciliter la gestion de classe.

Toutefois, la participante P1 remarque que son intuition l'a déjà menée en erreur en ce qui concerne la désorganisation du groupe. Elle a donné un exemple dans lequel son intuition ne lui a pas servi pour éviter que le groupe se désorganise :

Il y avait des images sur lesquelles on voyait des Iroquoises travailler dans les champs donc elles étaient nues du haut du corps. Intuitivement, je me suis dit que les élèves ne réagiraient pas, qu'ils sont assez matures en troisième année pour comprendre que c'est de cette façon que ça se passait dans le temps. Mais non, mon intuition m'a trompée, cela les a tous désorganisés.

Finalement, la participante E4 ajoute que l'intuition entre en ligne de compte lorsque vient le temps de choisir ce que l'on peut dire et ne pas dire, et ce dans le but d'éviter des problèmes que ce soit avec les parents, les élèves ou les collègues de travail.

4.3.2 L'intuition reliée à l'interprétation des enseignants

C'est par l'interprétation des enseignants que peuvent être évités ces problèmes. En effet, les participantes E2 et E4 mentionnent que leur intuition les aide à se faire une idée des parents et que de cette façon elles sont aptes à filtrer ce qu'elles peuvent dire et ne pas dire aux parents. L'intuition entrerait donc grandement en ligne de compte lors des rencontres de parents en ce qui concerne l'interprétation que se font les enseignants de ceux-ci. C'est ce qu'explique la participante E2:

Tu as l'impression que certains messages doivent être filtrés pour que ça passe mieux. Donc mon intuition va me permettre de trouver la bonne manière de dire les choses et de trouver le bon moment pour le dire.

Dans le même ordre d'idées, l'intuition permet aux enseignants de se faire une meilleure idée de l'enfant (E4). Toutes les participantes indiquent que leur intuition leur permet de bien connaître l'enfant. Entre autres, l'intuition permet de se faire une idée du contexte familial des enfants (E4). Cette connaissance leur permet de comprendre comment communiquer avec les élèves pour ainsi créer un bon lien avec chacun d'entre eux (E2, E4). La participante E4 ajoute à cela que son intuition lui permet de conquérir l'enfant et que c'est de cette façon que l'on peut vraiment bien travailler avec lui. Pour cette enseignante, l'intuition favorise la compréhension des besoins de l'enfant. Selon la participante E2, l'intuition est bénéfique pour interpréter les sentiments des enfants et pour ainsi aller au-devant d'eux. Elle améliorerait la détection des malaises ceux-ci peuvent ressentir. Bref, selon la participante P1, l'intuition permet d'interpréter les signaux offerts par les élèves offrant ainsi la possibilité de s'adapter en fonction d'eux. La participante E4 a donné un bon exemple de l'utilisation de son intuition dans l'interprétation des besoins d'un élève :

Donc je ne l'ai jamais traité différemment finalement. Finalement, j'ai été capable de le toucher. Cet enfant m'a dit merci, c'est la première fois que je n'ai pas de feuille de route. Mais moi j'y suis allée avec mon intuition. Je trouvais que ce dont il avait besoin c'était d'être rassuré. J'y suis allée avec ce dont je sentais qu'il avait besoin et je me suis ajustée à lui.

Selon les résultats, l'interprétation est effectuée grâce aux liens qui peuvent être établies entre les différentes observations et par le non verbal des élèves (E2). C'est donc en s'appuyant sur ce qu'il voit que l'enseignant utilise son intuition pour interpréter (P1).

4.3.3 L'intuition reliée aux opportunités de création

L'interprétation des enseignants concernant les élèves les aiderait par le fait même dans la création de situations d'apprentissage. En effet, la plupart des participantes (E2, P3, E4) ont mentionné le fait que leur intuition est bénéfique dans la création pour aller capter l'intérêt des enfants. Dans le même ordre d'idées, l'intuition favoriserait l'exploitation de thématique et du vécu des élèves dans le but de chercher leurs intérêts. Par exemple, la participante E4 explique qu'elle aime bien sur le moment trouver des idées favorisant les apprentissages en exploitant les thématiques pour ainsi chercher les intérêts des élèves :

Ah! Ça serait cool de faire ça comme ça! Je me dis, il faudrait qu'il annonce [le panier de Noël] donc ils pourraient faire une production écrite sur la manière dont il le présenterait dans les classes et je pourrais choisir les plus beaux textes pour aller les lire.

En outre, selon la participante P3, l'intuition permettrait d'adapter aisément les situations d'apprentissages aux besoins des élèves ou encore à leurs intérêts. Cette participante illustre ses propos par cet exemple :

Disons je connais bien mes élèves en écriture, je vois une situation d'apprentissage en écriture. Je connais leurs forces et leurs faiblesses, donc si je vois que le thème est intéressant et que je sais qu'ils vont apprécier, je vais changer la situation pour répondre à leurs besoins. Donc disons qu'on demande une quantité de phrases qui est beaucoup trop élevée, mon intuition, ça va être de modifier la fiche, de la segmenter un peu en fonction du niveau du groupe si on veut.

L'intuition favoriserait aussi le fait, selon la participante E2, d'oser et d'utiliser son imagination. Cela peut être expliqué par la conviction que l'intuition apporte aux participantes E2 et E4 qu'une situation d'apprentissage va fonctionner. La participante E2 explique ces propos par cet exemple :

On est convaincue qu'un projet va fonctionner, mais on ne peut pas dire pourquoi. Par exemple, mon stagiaire avait l'impression qu'un projet n'allait pas intéresser les élèves, mais moi je ne savais pas pourquoi, mais j'étais convaincue qu'ils allaient être intéressés. J'avais raison, les élèves ont adoré le projet.

Selon la participante P3, l'intuition entrerait en ligne de compte, puisqu'il y a des liens inconscients et rapides qui sont effectués avec les années précédentes. La participante P1 ajoute à cela que la connaissance du programme favoriserait l'utilisation de l'intuition dans la création de situations d'apprentissage. La participante E2, quant à elle, explique que durant la création l'intuition est utilisée, puisqu'elle ne se fie pas à ce qu'elle a appris. Elle émet toutefois une mise en garde en disant qu'il faut parfois revenir à des méthodes plus traditionnelles pour s'assurer que toute la matière est bien enseignée et comprise.

4.3.4 L'intuition reliée à l'évaluation de l'atmosphère de la classe

Selon les participantes, l'intuition est souvent utilisée pour évaluer l'atmosphère de la classe. En effet, toutes les participantes mentionnent le fait qu'elles utilisent leur intuition pour évaluer l'attention des élèves. Celles-ci expliquent que cela leur permet d'adapter les activités en fonction de leur humeur. La participante E2 remarque que cela lui permet d'aménager l'atmosphère de la classe. En effet, les participantes P3 et E4 ajoutent qu'il ne sert à rien de commencer un apprentissage important lorsque les élèves ne sont pas disposés à apprendre. La participante E4 précise ses propos en disant :

Si je vois qu'il y a un conflit qui implique plusieurs personnes, je vais arrêter et prendre le temps de faire une discussion en groupe, parce que ça ne sert à rien de commencer un apprentissage, ils ont trop de choses dans la tête. Je pense qu'il faut qu'ils soient bien disposés à apprendre. Il faut aller avec comment ils sont, tu ne peux pas commencer à expliquer une notion importante si tu vois qu'ils sont perturbés et qu'ils n'ont pas l'esprit à ça, tu vas perdre ton temps.

De plus, la participante E4 explique que l'intuition est très utile dans l'évaluation de l'atmosphère de la classe, puisqu'elle lui permet de capter l'énergie du groupe et d'en soutirer quelque chose de bénéfique.

Les participantes P1 et E4 remarquent qu'elles ressentent lorsque le groupe n'est pas disposé à apprendre ou l'inverse. La participante P1 ajoute que c'est aussi les réactions des élèves qui lui permettent d'évaluer l'atmosphère. La participante E4 mentionne comment elle utilise son intuition pour évaluer l'atmosphère de la classe :

Je le vois et le sens rapidement. Si tu rentres et vois qu'il n'y a pas un son, c'est que c'est une journée calme. Quand tu as besoin de répéter, c'est qu'ils sont plus nerveux. Je le sens et change en fonction de ça.

Cependant, la participante E2 émet la mise en garde que même si son intuition lui dit que les élèves n'ont pas l'air d'être d'humeur pour faire telle ou telle activité, il ne faut pas toujours les laisser gagner, car cela leur envoie le mauvais message.

4.3.5 L'intuition reliée à l'improvisation

L'intuition permet donc d'évaluer l'atmosphère de la classe et par le fait même de s'adapter et d'improviser. En effet, la participante E4 explique qu'elle doit souvent improviser pour s'adapter en fonction des élèves. Tout comme la participante P1, elle mentionne qu'il lui arrive d'abandonner une idée d'activité durant l'action. Elle

explique que les enfants peuvent l'amener ailleurs, peuvent ne pas être prêts à faire l'activité, car les apprentissages doivent être consolidés et peuvent poser une question déstabilisante requérant d'improviser. La participante P1 ajoute à cela que l'intuition lui permet d'improviser rapidement. La participante E4 illustre bien la manière dont elle utilise son intuition pour improviser dans cet extrait :

Je pense qu'on utilise toujours notre intuition parce qu'on travaille avec des humains. Il faut toujours s'adapter. Il y a une question qui te déstabilise ou t'amène ailleurs. Tu as beau avoir planifié plein d'affaires, c'est sûr que ça te donne une base, mais il va toujours avoir quelque chose qui va se passer. Ça arrive souvent qu'on commence quelque chose et pouf on est partis ailleurs. Pour vu que tu saches ce que tu as à faire. Ou mettons que tu es en train d'enseigner et, disons tu demandes aux enfants ah ça, est-ce que c'est un verbe. Tu vois avec leurs réponses que ça ne fonctionne pas ce qu'ils disent. Tu pensais faire ça, mais finalement tu t'aperçois que tu serais mieux de bifurquer et travailler plus la nature des mots.

La participante E2 émet cependant une mise en garde à suivre son intuition dans les moments où l'on doit improviser pour un élève à besoins particuliers. Elle explique qu'il est préférable de ne pas laisser son intuition dicter sa conduite, lorsque l'enfant est en crise et de plutôt suivre le protocole établi avec les autres intervenants pour qu'il y ait harmonie des attentes.

Les participantes E2 et P3 remarquent que c'est les liens qu'elles font inconsciemment avec leurs expériences antérieures qui leur permettent d'improviser dans l'action. Elles ajoutent que c'est aussi ce qu'elles ressentent sur le moment qui augmente leur capacité d'improviser. La participante P3 illustre ses propos par cet exemple :

Par exemple, en connaissant l'enfant, par exemple j'ai l'intuition que l'enfant va faire une crise par ses gestes ou son attitude. Je pense que de manière non consciente je vais me référer à un autre élève similaire pour savoir comment intervenir. Je vais mettre rapidement en pratique la manière que je suis intervenue et qui a fonctionné.

4.4 Nouvelle forme : l'intuition reliée à l'évaluation des apprentissages

Les participantes ont toutes parlé de la place de l'intuition en évaluation. Il en ressort, selon les résultats, que l'intuition a ses avantages pour l'évaluation formative et ses désavantages pour l'évaluation sommative.

En effet, la participante E2 mentionne le fait que l'intuition est utile pour découvrir des potentiels chez les enfants que les résultats ne démontrent pas. Dans le même ordre d'idées, l'intuition permet de recueillir d'autres informations sur les apprentissages des élèves. Elle favoriserait entre autres le dépistage des difficultés rencontrées par un élève. La participante P1 remarque que l'intuition est utile pour évaluer l'atteinte des attentes. Finalement, les participantes E2 et P3 ajoutent que leur intuition les guide pour trouver le bon moment d'évaluer les élèves. L'intuition leur donne donc de l'information à savoir si l'élève est prêt à être évalué et à savoir si l'élève est disposé à faire une évaluation. La participante P3 explique l'utilisation de son intuition pour l'évaluation des apprentissages dans cet extrait :

[...] pour ce qui est de trouver le meilleur moment pour les évaluer donc que je sens qu'ils sont prêts à être évalués ou qu'ils sont en forme, je vais utiliser mon intuition. Ou je pourrais être moins rigide avec une évaluation si je sais que cette journée-là, il y avait beaucoup de facteurs de stress comme la vaccination. Donc je l'utilise plus pour l'évaluation formative que sommative. Je pense que de l'utiliser pour l'évaluation formative c'est bon, parce que ça aide à la réussite des élèves d'aller chercher un bon moment pour leurs apprentissages.

À l'inverse, les participantes mentionnent le fait qu'il faut être vigilant de ne pas utiliser son intuition dans l'évaluation sommative. Effectivement, la plupart des enseignantes (E2, P3, E4) dénotent le fait qu'il faut être très objectif lorsque l'on pose un jugement sur l'enfant et qu'il est important de s'en tenir à des faits et donc aux résultats des examens. L'extrait ci-dessous de l'entrevue de la participante E2 illustre bien les précautions que l'on doit prendre en utilisant l'intuition pour évaluer de manière sommative :

Pour l'évaluation des apprentissages, c'est dangereux parce que parfois on peut être convaincue que l'enfant va réussir très bien, parce que je le vois lire, il est à son affaire, il est éloquent, intéressé. Puis, tout à coup, je viens pour évaluer et les réponses ne sont pas complètes, il n'a pas fait attention. Donc mon intuition va me jouer des tours. D'où l'idée d'avoir des évaluations sommatives pour m'assurer de ne pas laisser échapper des cas.

La participante E2 émet la recommandation de toujours valider son intuition pour être plus précis et de s'assurer de distinguer les évaluations des observations.

4.5 L'expérience

Une des participantes (E2) a développé sur l'utilisation de l'intuition selon le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignante. En effet, cette dernière explique qu'elle utilise de plus en plus son intuition. Elle pense que cela serait dû au fait

qu'elle se donne plus la possibilité de l'utiliser. De plus, elle remarque que les jeunes enseignants ont beaucoup de choses à penser et que cela pourrait les restreindre à laisser cours à leur intuition. En effet, pour elle, l'intuition c'est de combiner son imagination avec les expériences antérieures. Les jeunes enseignants auraient donc moins la possibilité d'y avoir recours. Toutefois, cette participante ajoute qu'elle perçoit que l'intuition est très forte chez les jeunes enseignants en ce qui concerne le côté humain. Ainsi, selon elle, les jeunes enseignants utiliseraient beaucoup leur intuition pour entrer en contact avec les élèves.

4.6 Synthèse

Les résultats des entrevues individuelles semi-structurées ont été présentés dans ce chapitre.

Tout d'abord, la perception des enseignantes quant au concept de l'intuition a été abordée. Par la suite, les propos des enseignantes concernant chacune des cinq formes de la pensée intuitive identifiées par John (2000) ont été relatés. Ainsi, les enseignantes expliquent comment l'intuition est utilisée pour éviter des problèmes, pour interpréter, pour créer des situations d'apprentissage, pour évaluer l'atmosphère de la classe et pour improviser. En outre, une nouvelle forme de pensée intuitive est ressortie, soit l'intuition reliée à l'évaluation des apprentissages. Finalement, l'influence de l'expérience en enseignement sur l'utilisation de l'intuition a été mentionnée.

Dans la prochaine section, ces résultats seront discutés.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans cette section, il sera question de comprendre la manière dont se manifeste l'intuition à travers les différentes formes de pensée intuitive identifiées, soit l'intuition reliée aux problèmes d'évitement, à l'interprétation des enseignants, aux opportunités de création, à l'improvisation, à l'évaluation de l'atmosphère de la classe et à l'évaluation formative des apprentissages. L'influence du nombre d'années d'expérience en enseignement sera aussi discutée. Par la suite, des considérations concernant les forces et les limites méthodologiques de la recherche seront émises. Finalement, des perspectives pour la recherche seront exposées.

5.1 Perception de l'intuition pour les enseignantes

Les enseignantes interrogées perçoivent l'intuition comme étant personnelle. En effet, l'intuition est pour elles étroitement liée aux sentiments et à son propre vécu, sous-entendant l'expérience. Leur perception correspond à des facettes de l'intuition identifiées par Bastick (1982), soit qu'il existe un lien entre l'intuition et l'expérience et que l'intuition réfère au côté affectif ou émotionnel. Cela va également de pair avec une des caractéristiques émises par Dane et Pratt (2007), soit que l'intuition résulte d'un jugement chargé émotionnellement. De plus, Evans et Frankish (2009) mentionnent que le processus intuitif est contextualisé.

De plus, les enseignantes affirment que l'intuition est automatique et non consciente ce qui correspond à deux des caractéristiques du processus cognitif de type 1 du modèle d'Evans et Frankish (2009). Cela va également dans le sens d'une des caractéristiques identifiées par Dane et Pratt (2007), soit que l'intuition est rapide.

Les enseignantes admettent que l'intuition peut mener à l'erreur. Une des participantes explique cela par le fait que l'intuition peut être confondue avec, par exemple, l'imagination. Cela serait dû, selon Järvillehto (2015), au fait que l'intuition appartenant au processus cognitif de type 1 réfère aux processus ontogénétiques. Ainsi, on peut confondre une intuition avec ce qui provient plutôt des processus phylogénétiques (processus qui utilisent les informations pour permettre notre survie selon ce que l'être humain était et l'environnement dans lequel il vivait anciennement) qui appartiennent également au processus cognitif de type 1.

Finalement, pour les participantes, l'intuition permet de savoir comment agir. Cela va dans le sens d'une des trois formes selon laquelle l'intuition se présenterait, selon Harteis et Gruber (2008), soit l'intuition comme savoir agir. En effet, l'intuition permet d'agir en ayant la certitude d'adopter la bonne action, et ce en ne réfléchissant pas consciemment aux différentes alternatives.

5.2 Les formes de pensée intuitives dans l'acte d'enseigner

Les résultats démontrent que chacune des cinq formes de la pensée intuitive en éducation identifiées par John (2000) trouve son application. Ainsi, on peut mieux comprendre la manière dont se manifeste l'intuition en ce qui concerne les problèmes d'évitement, l'interprétation des enseignants, les opportunités de création, l'improvisation et l'évaluation de l'atmosphère de la classe. Une nouvelle forme a pu

être identifiée, soit l'intuition liée à l'évaluation des apprentissages. Au regard des résultats, force est de constater que ces différentes formes de pensée intuitive sont interreliées.

En effet, les entrevues ont permis de comprendre la contribution de l'intuition en ce qui concerne l'interprétation des enseignants. Il appert, dans le contexte du modèle de John (2000), que l'intuition permettrait aux enseignants de mieux interpréter les différents signaux offerts par les élèves. Ainsi, tout comme le mentionnent les enseignants de musique dans l'étude de Spranza (2013), l'intuition aide à lire le non verbal des élèves. Cela favorise chez les enseignants l'identification des besoins des élèves et la compréhension à comment interagir avec ceux-ci. Les enseignants utiliseraient donc leur intuition pour créer des liens avec les élèves. Finalement, l'intuition aiderait également les enseignants à se faire une meilleure idée des parents pour, de cette façon, trouver la bonne manière de communiquer avec ceux-ci. L'intuition entrerait en ligne de compte lors de l'interprétation par les divers liens que font les enseignants avec leurs observations et le non verbal des élèves/parents. Cela correspond au processus de reconnaissance de modèles lors de la prise de décision de manière intuitive selon Klein (2004). En effet, c'est par les divers liens entre ce qui est perçu et les expériences antérieures qu'une décision intuitive peut être rendue. C'est aussi ce que proposent Evans et Frankish (2009) dans son modèle de processus cognitif de type 1 (intuitif), soit que c'est un processus fondé sur des associations. Finalement, une des caractéristiques de l'intuition identifiées par Dane et Pratt (2007) est que l'intuition implique de faire des associations holistiques.

Cette forme de pensée intuitive est liée à toutes les autres formes, car c'est grâce à leur capacité d'interprétation que les enseignants peuvent éviter des problèmes, créer des situations d'apprentissages, évaluer l'atmosphère de la classe et improviser.

Tout d'abord, l'intuition liée à l'interprétation des enseignants aiderait ceux-ci à éviter des problèmes. Comme mentionné précédemment, l'intuition permet de se faire une meilleure idée des gens et ainsi de comprendre comment interagir avec chaque personne. De cette façon, l'intuition réduirait les conflits avec des collègues, des parents ou des élèves en permettant de filtrer ce qui peut être dit ou pas à ceux-ci. En outre, les risques de désorganisation du groupe sont réduits grâce aux décisions prises intuitivement lors de l'organisation des activités et de l'aménagement de la classe. Cela serait expliqué par les liens rapides qui sont effectués entre les expériences antérieures et les observations. Il se pourrait également que l'interprétation des enseignants joue un rôle dans cette réduction de désorganisation, car elle aide à bien connaître les élèves. C'est également ce que l'étude de Spranza (2013) a obtenu comme résultat, soit que l'intuition aide à déterminer les besoins de l'élève.

Cette connaissance des élèves qui serait acquise grâce à l'intuition liée à l'interprétation aiderait également les enseignants à évaluer l'atmosphère de la classe. En effet, il appert que l'intuition des enseignants qui se base sur les réactions des élèves ainsi que leur non verbal les aide à évaluer l'humeur du groupe et si les élèves sont disposés à apprendre. Les résultats de l'étude de Spranza (2013) abondent dans ce sens.

L'intuition permettrait donc d'évaluer l'atmosphère de la classe et par le fait même de s'adapter et d'improviser. En effet, les enseignants utiliseraient beaucoup leur intuition pour changer ce qui était prévu en fonction du groupe. L'étude de Spranza (2013) en arrive au même résultat. Ainsi, dans l'action, ils doivent parfois abandonner une activité pour répondre aux besoins des élèves que ce soit en ce qui concerne la consolidation des apprentissages, leur humeur ou simplement un désir d'approfondir un questionnement d'un élève. Pour ce faire, les enseignants doivent interpréter les besoins des élèves. L'intuition leur permettrait de s'adapter rapidement notamment grâce aux liens inconscients qu'ils font avec leurs expériences antérieures.

L'interprétation des enseignants concernant les élèves les aiderait par le fait même dans la création de situations d'apprentissage. En effet, l'intuition favoriserait la sélection ou la création d'activités allant capter l'intérêt des enfants. Elle contribuerait également à adapter aisément des situations selon les besoins des élèves. En outre, l'intuition apporterait un sentiment de conviction concernant le succès ou l'inverse d'une activité. Cela correspond à une des facettes de l'intuition ressortie par Bastick (1982) et Claxton (2000), soit que l'intuition réfère à un sentiment subjectif de la confiance qui progresse en commençant par être une supposition et en terminant par être un sentiment de certitude. Elle serait utilisée grâce aux liens rapides et inconscients avec leurs expériences antérieures.

Finalement, une nouvelle forme de pensée intuitive qui n'était pas identifiée par John (2000) existerait : l'intuition liée à l'évaluation des apprentissages. En effet, les enseignants utiliseraient leur intuition pour évaluer l'atteinte des apprentissages permettant de cette façon de déterminer la capacité des élèves à effectuer une évaluation. L'intuition leur permettrait par le fait même de recueillir d'autres informations que les évaluations standardisées ne permettent pas d'obtenir. C'est ce que les participants de l'étude de Vanlommel et autres (2017) ont également remarqué.

5.3 L'expérience

Au regard des résultats, peu de distinctions peuvent être effectuées entre les propos des participantes expérimentées et ceux des participantes moins expérimentées. En effet, le faible échantillon constituant les deux groupes n'accorde pas d'affirmer qu'une divergence d'opinion d'une participante est due à une différence d'années d'expérience. Toutefois, en observant les réponses des participantes, on peut constater

que les enseignantes avec plus de 20 années d'expérience avaient plus d'éléments de réponses et étaient plus en mesure d'élaborer sur le sujet. Les participantes avec moins de 10 années d'expérience étaient, quant à elles, beaucoup plus craintives de dire qu'elles utilisent leur intuition. La participante ayant le moins d'années d'expérience avait beaucoup de difficulté à élaborer sur les questions et était plus gênée de dire qu'elle utilisait parfois plus son intuition que des faits pour agir. Selon les résultats de l'étude de Harteis et Gruber (2008) cela serait dû au fait que les enseignants plus expérimentés emploieraient davantage leur intuition que les novices en ce qui concerne la gestion de la classe. De plus, selon le modèle de Klein (2004), l'expérience a une grande influence sur l'utilisation de l'intuition, puisque celle-ci se base sur les expériences antérieures. En effet, selon cet auteur, l'intuition est le lien instantané entre ce qui est perçu et les expériences antérieures. Cela va dans le sens d'une des caractéristiques émises par Dane et Pratt (2007) concernant les associations holistiques. L'intuition requérait donc de faire des liens entre les différents éléments d'informations et de reconnaître des systèmes (*modèle*). Autrement dit, il manquerait à l'enseignant novice des expériences sur lesquelles se baser pour être en mesure d'effectuer des liens et de reconnaître des systèmes. À l'inverse, un enseignant expérimenté pourra effectuer des liens rapidement, puisqu'il aura plusieurs expériences antérieures sur lesquelles s'appuyer.

Ainsi, il est à noter que l'expérience apparaît comme un élément important, voire essentiel, comme le confirment les différents écrits mentionnés précédemment. Le modèle de John (2000) ne tient pas compte de cet élément.

5.4 Forces, faiblesses et limites méthodologiques

Cette recherche comporte ses forces et ses limites. En effet, la petite taille de l'échantillon, soit de quatre participants constitue une limite de la recherche. Ainsi, il se peut que les résultats ne représentent pas l'ensemble de la population ciblée. Dans le même ordre d'idées, le faible nombre de participants formant les deux groupes, soit les enseignants expérimentés et les enseignants moins expérimentés, ne permet pas de générer des différences significatives concernant l'utilisation de l'intuition. De plus, la participation à la recherche se faisant sur une base volontaire, les résultats recueillis proviennent d'enseignants dont le sujet de l'intuition les intéresse. Les résultats pourraient être différents avec des enseignants qui ont une représentation différente de l'intuition. L'échantillon n'étant composé que de femmes constitue également une limite de la recherche, car il peut y avoir des différences entre l'utilisation de l'intuition chez les hommes et les femmes. Finalement, les enseignants ont répondu au questionnaire d'entrevue selon leur interprétation de ce qu'est l'intuition et de l'utilisation qu'ils en font. Les résultats peuvent donc être biaisés.

Malgré ces quelques limites, la recherche comporte ses forces. Effectivement, le choix d'utiliser l'approche qualitative a permis de recueillir des informations intéressantes concernant l'utilisation de l'intuition pour chacune des cinq formes de pensée intuitives selon John (2000). Dans cette optique, le questionnaire permettait aux enseignants d'élaborer leur point de vue pour chacune des cinq formes et leur offrait la possibilité de discuter sur d'autres aspects concernant l'intuition qu'ils jugeaient intéressants. De cette façon, une représentation de l'utilisation de l'intuition a pu être générée.

5.5 Perspectives pour la recherche

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'utilisation de l'intuition dans les domaines professionnels. Toutefois, très peu de celles-ci étaient liées au domaine de l'éducation. La présente étude vient donc enrichir les connaissances sur ce sujet. Au regard de celle-ci, de nouvelles pistes de recherches émergent.

En effet, une nouvelle forme de pensée intuitive étant identifiée, il serait judicieux d'aller valider celle-ci et d'approfondir sur le sujet. Les participants ayant mentionné utiliser l'intuition dans le cadre de l'évaluation formative, il serait approprié qu'une étude s'interroge de manière plus spécifique sur la contribution de l'intuition dans l'évaluation des apprentissages.

En outre, il serait favorable d'utiliser d'autres méthodes de recueillement de l'information pour approfondir la compréhension de l'intuition en éducation. En effet, il serait intéressant des questionnaires standardisés sur l'intuition. Cela permettrait de compléter les résultats de cette recherche.

Finalement, il serait intéressant de comparer les résultats de cette étude avec d'autres types d'enseignants. Par exemple, des spécialistes comme les enseignants d'anglais, de musique ou d'éducation physique. Il pourrait aussi être adéquat de comparer les résultats avec des enseignants de différents niveaux scolaires. Dans le même ordre d'idées, l'utilisation de l'intuition chez les enseignantes pourrait être comparée à celle des enseignants.

Bref, il serait approprié de refaire l'étude avec un échantillon plus grand que seulement quatre participants et constitué des deux sexes.

5.6 Perspectives pour la pratique

Cette recherche permet de mieux saisir la contribution de l'intuition en éducation. En effet, il appert que l'intuition est utilisée dans plusieurs circonstances et qu'elle serait bénéfique pour prendre des décisions qui requièrent une réponse rapide en ce qui concerne l'évitement des problèmes, l'interprétation, la création de situations d'apprentissage, l'improvisation, l'évaluation de l'atmosphère de la classe et l'évaluation formative des apprentissages.

De cette façon, les résultats démontrent la pertinence de s'intéresser à l'intuition en éducation, puisqu'elle y est très utile et bénéfique pour les enseignants lorsqu'ils doivent agir et prendre des décisions rapidement. Cela va dans le sens de Harteis et Gruber (2008) mentionnant que l'intuition permet de mieux gérer les problèmes qui surviennent subitement et de prendre des décisions efficacement. Il importe donc d'amener les enseignants à développer leur intuition dans le but qu'ils puissent prendre des décisions rapides et efficaces dans ces circonstances.

Ainsi, la recherche amène à se questionner sur l'importance de la pensée réflexive chez les enseignants. En effet, Canet (2011) abonde en ce sens en mentionnant que les enseignants doivent être conscientisés de l'importance de toujours faire un retour sur leur pratique dans le but de construire leur bagage d'expérience et développer leur intuition.

CONCLUSION

Cette recherche s'intéresse à la contribution de l'intuition en éducation. Ainsi, elle tentait de comprendre la manière dont l'intuition est envisagée par les enseignants et dont elle se manifeste dans l'acte d'enseigner. La problématique a permis d'effectuer le constat que l'intuition est utilisée et est bénéfique dans plusieurs domaines professionnels. Toutefois, une recension des écrits scientifiques démontre que peu d'études s'intéressent au sujet de l'intuition en éducation.

Pour répondre aux besoins émis dans la problématique, une étude de cas descriptive et qualitative a été choisie. Dans l'optique de bien saisir les représentations des participants concernant leur utilisation de l'intuition, des entrevues individuelles semi-structurées ont été effectuées. Malgré un petit échantillon, il a été permis de recueillir des informations intéressantes.

En effet, les résultats permettent de mieux comprendre la contribution de l'intuition pour chacune des cinq formes de pensée intuitive identifiées par John (2000). Il appert donc que l'intuition est utilisée et bénéfique pour éviter des problèmes, pour interpréter, pour créer des situations d'apprentissage, pour évaluer l'atmosphère de la classe et pour improviser. Il a également été possible d'identifier une nouvelle forme, soit l'intuition liée à l'évaluation formative des apprentissages. En outre, l'expérience des enseignants influencerait leur utilisation et leur perception de l'intuition.

À la lumière des résultats, l'importance de s'intéresser à l'intuition en éducation est démontrée, puisqu'elle est grandement utilisée par les enseignants. De ce fait, il est à se questionner sur la portée de développer la pensée réflexive des enseignants.

Effectivement, de sensibiliser ces derniers à sujet les mènerait à se construire un bagage d'expériences favorisant ainsi la bonne utilisation de l'intuition. Dans un autre ordre d'idées, de futures recherches sont nécessaires à la compréhension de ce concept. Il serait en effet d'intérêt de se pencher plus précisément sur le rôle de l'intuition dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Questionnaire d'entrevue pour les enseignants

INTRODUCTION

Le projet de recherche a pour but de mieux comprendre la manière dont se manifeste l'intuition dans le cadre de la pratique professionnelle chez les enseignants.

Dans ce contexte, nous aimerions explorer avec vous, dans le cadre de la présente entrevue, si vous y avez recours lorsque vous enseignez, et plus spécifiquement dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

L'entrevue a pour objectif d'identifier la manière dont l'intuition peut aider les enseignants dans leur pratique.

Le déroulement de l'entrevue va s'effectuer en deux temps. En premier lieu, nous aimerions connaître votre perception de ce qu'est l'intuition et de la place qu'elle occupe dans votre vie. Par la suite, nous aimerions recueillir votre opinion sur certains aspects qui seront définis au fur et à mesure et nous souhaiterions que vous illustriez vos propos par des exemples. :

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes. Comme mentionné dans la lettre de consentement que vous avez signée, elle sera enregistrée et en tout temps vous pouvez y mettre fin sans avis préalable ou justification.

Je tiens à nouveau à vous remercier pour votre collaboration.

Avant de commencer l'entrevue, avez-vous des questions?

QUESTIONS

En guise d'introduction à l'entrevue, j'aimerais que nous abordions le thème de l'intuition de façon générale.

1. Pouvez-vous me dire ce qu'est l'intuition pour vous?
2. Dans votre vie de tous les jours, vous arrive-t-il d'avoir recours à l'intuition?
Si oui : dans quel-s- contexte-s? de prendre des décisions de manière intuitive? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?
3. Considérant ces expériences, est-ce que vous considérez que vous pouvez vous fier à votre intuition?

Passons maintenant à la raison d'être de notre rencontre, soit le recours à l'intuition dans le cadre de votre pratique professionnelle

Dans le cadre de votre pratique, vous êtes souvent confronté à réagir en fonction de ce que vous observez chez vos élèves

4. Est-ce que vous avez recours à votre intuition pour trouver la bonne manière de réagir en fonction de vos observations d'un élève? Pourriez-vous m'illustrer cette situation?

Dans le cadre de votre pratique, vous êtes aussi appelé à créer des situations d'apprentissages.

5. Est-ce que vous utilisez votre intuition pour créer des situations d'apprentissages? Pouvez-vous donner un exemple?

Dans le cadre de votre pratique, vous arrive-t-il de devoir réagir et vous adapter face à différents événements qui surviennent en classe et à devoir improviser?

6. Dans l'affirmative, est-ce que vous utilisez votre intuition pour réagir et vous adapter face à ces événements?

Pourriez-vous me donner un exemple?

Est-ce que vous avez l'impression que votre intuition a contribué à bien réagir ou cela a été le contraire?

Finalement, dans le cadre de votre pratique, vous êtes souvent confronté à évaluer la disposition des élèves à apprendre et ainsi adapter votre attitude en fonction de l'humeur du groupe.

7. Est-ce que vous utilisez votre intuition dans ces circonstances? Pouvez-vous me donner un exemple et avez-vous l'impression que votre intuition vous a aidé ou c'est le contraire?

8. Naturellement, je ne peux terminer l'entrevue sans vous demander si vous avez d'autres situations dans lesquelles vous croyez utiliser votre intuition? Est-ce que vous pourriez me les identifier et me les illustrer par un exemple?

(Fin de l'entrevue)

Avant de mettre fin à notre rencontre, souhaiteriez-vous ajouter autre chose qui n'a pas été abordée?

Avez-vous des questions?

J'aimerais connaître vos commentaires en ce qui concerne le déroulement de l'entrevue.

Merci de votre collaboration.

ANNEXE B

LETTRE DE RECRUTEMENT

Projet de recherche sur la contribution de l'intuition dans l'acte d'enseigner

Monsieur, Madame,

Je sollicite votre participation à un projet de recherche dans le cadre de l'écriture d'un mémoire de maîtrise. Le projet de recherche a pour but de mieux comprendre la manière dont se manifeste l'intuition dans le cadre de la pratique professionnelle chez les enseignants. Dans ce contexte, nous aimerions explorer avec vous dans le cadre d'une entrevue si vous y avez recours lorsque vous enseignez, soit dans les activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Cela permettra donc d'identifier la manière dont l'intuition peut aider les enseignants dans leur pratique.

Avec votre accord, je vous contacterai pour convenir d'un moment pour effectuer une entrevue qui durera approximativement 60 minutes. La rencontre se déroulera dans le milieu de votre travail. La rencontre sera audio enregistrée et une transcription sous forme de verbatim de celle-ci sera effectuée. Cette transcription vous sera transmise à l'intérieur de 30 jours suivant la date de l'entrevue. Les résultats de la recherche vous seront également transmis par le biais d'un site web.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Ainsi, en tout temps vous pouvez y mettre fin sans avis préalable ou justification.

Pour toute question supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de vous donner des précisions supplémentaires.

Caroline Gagnon, étudiante

ANNEXE C

Certificat du *Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de*
L'UQAM (CIÉR)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La contribution de l'intuition dans l'acte d'enseigner
Nom de l'étudiant:	Caroline GAGNON
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et pédagogie)
Direction de recherche:	Marthe HURTEAU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau
Marie Nadeau
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues

ANNEXE D

TABLEAU DES RÉSULTATS

Les cinq formes de la pensée intuitive selon John (2000)	L'intuition reliée aux problèmes d'évitement	<p>P1 : Intuition trompeuse pour éviter des problèmes E2 : En utilisant les expériences antérieures, l'organisation des activités P3 : En faisant des liens rapides avec les différentes observations. E4 : En sachant quoi dire et ne pas dire E2, P3 : L'organisation de la classe, facilite la gestion de classe E2, E4 : Réduire les risques de désorganisation</p>	
	L'intuition reliée à l'interprétation des enseignants	En ce qui concerne les enfants	<p>P1 : Par ce que l'on voit, s'adapter E2 : Par le non verbal, pour percevoir le malaise, pour aller au-devant, pour deviner les sentiments, pour faire des liens entre les observations. E4 : Pour se faire une idée, conquérir, trouver les besoins, trouver la couleur de chaque enfant, comprendre le contexte familial. E2, E4 : Communiquer et créer des liens P1, E2, P3, E4 : Connaître, comprendre les gestes et les attitudes</p>
		En ce qui concerne les enseignants	<p>E2, E4 : Rencontres de parents, filtrer les messages, se faire une idée du parent</p>
	L'intuition reliée aux opportunités de création	<p>P1 : Connaissance des étapes, connaissance du programme, rapidité E2 : Ne se fie pas à ce que l'on a appris, imagination, oser, doit parfois revenir à des méthodes plus rigides P3 : Liens avec les années précédentes, adapter une situation pour répondre aux besoins des élèves E4 : Exploiter des thématiques, exploiter le vécu des enfants, avec ses propres sentiments E2, P3, E4 : Pour aller chercher l'intérêt des enfants E2, E4 : Conviction que la situation va fonctionner</p>	
	L'intuition reliée à l'improvisation	<p>P1 : Rapide E2 : Importance de suivre le protocole pour les élèves à besoins particuliers E2, P3 : Expériences antérieures, suivre ses sentiments E4 : Les enfants amènent ailleurs, questions déstabilisantes, consolidation des apprentissages, adaptation en fonction des élèves P1, E4 : Abandon d'activité</p>	
	L'intuition reliée à l'évaluation de l'atmosphère de la classe	<p>P1 : Par les réactions des élèves E2 : Être à l'écoute du groupe, dans l'aménagement de l'atmosphère, faire attention de ne pas toujours les laisser gagner E4 : Utiliser l'énergie du groupe pour en soutirer quelque chose de bénéfique P1, E4 : Ressentir quand le groupe n'est pas disposé à apprendre ou l'inverse P1, E2, P3, E4 : Évaluer l'attention des élèves pour adapter les activités</p>	
Autres	Évaluation des apprentissages	Avantages	<p>P1 : Évaluer l'atteinte des attentes E2 : Dépistage, remarquer le potentiel, ajout d'informations P3, E4 : Trouver le bon moment pour évaluer E2, P3 : Évaluation formative</p>
		Précautions	<p>E2 : S'assurer de distinguer les évaluations des observations, valider l'intuition pour être plus précis E2, P3, E4 : Doit surtout être objectif et utiliser des examens</p>
	Intuition en général	<p>P1 : Non-conscient, automatique, difficile à dénoter, une bonne base pour juger E2 : Personnel, utilise son vécu, utilise ses perceptions, pour savoir comment agir, l'intuition et l'imagination peuvent être confondues. P3 : Inexplicable E4 : A partir des observations E2, P3 : Pour anticiper, E2, P3, E4 : À partir des sentiments P1, E2, P3, E4 : Aller vérifier son intuition</p>	
	Expérience	<p>E2 : Augmentation de l'intuition avec les années : Combine l'imagination avec les expériences antérieures, se donne plus la possibilité de l'utiliser. Les jeunes l'ont beaucoup pour le côté humain</p>	

RÉFÉRENCES

- Akinci C. et Sadler-Smith E. (2012). Intuition in management research: A historical review. *International Journal of Management Reviews*, 14(1), 104-122.
- Bargh, J. A. et Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American psychologist*, 54(7), 462.
- Bastick, T. (1982) *Intuition : How we think and act*. Chichester : Wiley.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Burke, L. A. et Miller, M. K. (1999). Taking the mystery out of intuitive decision making. *The Academy of Management Executive*, 13(4), 91-99.
- Brown, L. et Coles, A. (2000). Complex decision-making in the classroom : The teacher as an intuitive practitioner. *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*, 165-181.
- Bruner, J.S. (1966). *The Process of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Canet, E., Roux L. et Szpirglas M. (2011). De la place de l'intuition dans la décision : le cas des équipes médico-sociales des conseils généraux, *Revue Management & Avenir*, 49, 150-171.
- Cayouette, P. «La Force de l'intuition», *Les affaires* (Montréal), 1^{re} mars, 2009.
- Claxton, G. (2000). The anatomy of intuition. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 32-52). Buckingham, United Kingdom: Open University.
- Commission scolaire Marie-Victorin (2017). *La CSMV : Portrait de la CSMV*. St-Hubert, Québec : Commission scolaire Marie-Victorin. Récupéré du site : <https://www.csmv.qc.ca/la-csmv/portrait-de-la-csmv/> En ligne.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow the psychology of optimal experience*. New York, New York : Harper Perennial Modern Classics.

- Dane, E. et Pratt, M. G. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision making. *Academy Of Management Review*, 32(1), 33-54. Doi :10.5465/AMR.2007.23463682
- Delaney, D., Guidling, C. et McManus, L. (2014). The Use of Intuition in the Sponsorship Decision-Making Process. *Contemporary Management Research*, 10(1), 33.
- Deslauriers, (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (2e édition) (p. 279-320). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F., & Van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science*, 311(5763), 1005-1007.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724
- Evans, J. S. B. et Frankish, K. E. (2009). *In two minds: Dual processes and beyond*. Oxford University Press.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. PUQ.
- Gladwell, M. (2005) *Blink: The Power of Thinking without Thinking*. New York: Little, Brown.
- Hammond, K. R. (1996). *Human judgment and social policy: Irreducible uncertainty, inevitable error, unavoidable injustice*. New York: Oxford University Press.
- Harteis, C. et Gruber, H. (2008). How important is intuition for teaching expertise in the field of adult education?. *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 96-109.
- Hogarth, R. M. (2001) *Education Intuition*. Chicago: Chicago University Press.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Järvillehto, L. (2015). The Nature of Intuitive Thought. In *The Nature and Function of Intuitive Thought and Decision Making* (pp. 23-54). Springer International Publishing.
- John, P. (2000). Awareness and intuition : how student teachers read their own lessons. Dans T. Atkinson and G. Claxton (eds), *The Intuitive Practitioner-on the value of not always knowing what one is doing Buckingham.r* (p. 84-107). Buckingham, Royaume-Uni : Taylor and Francis Group.
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University.

- Karsenti, T. P. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Sainte-Foy, Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et culture.
- Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klein, G. (2003). *Intuition at Work*. New York, New York : Doubleday
- Klein, G. (2004) *The Power of Intuition - How to use your gut feelings to make better decisions at work*. Crown Business.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation dir. de Régnald Legendre*. (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- MEQ. Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Myers, D. G. (2002) *Intuition: Its Powers and Perils*. New Haven, CT: Yale University Press
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks, California : SAGE
- Piaget, J. (1964). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson: Littlefield, Adams and Co.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pretz, J. E. (2011). Types of intuition: Inferential and holistic. *Handbook of intuition research*, 17-27.
- Rosciano, A., Lindell, D., Bryer, J. et DiMarco, M. (2016). Nurse Practitioners' Use of Intuition. *The Journal for Nurse Practitioners*, 12(8), 560-565.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.

- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Shapiro, S. et Spence, M. T. (1997). Managerial intuition: A conceptual and operational framework. *Business Horizon*, 40(1), 63-68.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Executive*, 1(1), 57-64.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Spranza, M. S. (2013). *How do teachers incorporate intuition into how they teach music? A phenomenological exploration* (Thèse de doctorat). Minneapolis, Minnesota, Capella University. Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses Global <https://search.proquest.com/docview/1466302937?accountid=14719>
- Stanovich, K. E. et West, R. F. (2000) Individual differences in reasoning : Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), pp. 645–665.
- Summers, R. (1976). *A phenomenological approach to intuitive experience* (Thèse de doctorat). Sacramento, Caloifornia, California School of Professional Psychology. Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses database.
- Tversky, A. et Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty : Heuristics and biases. *Science*. 185(4157), 1124-1131.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J. et Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making : Data based or intuition driven?. *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83.
- Wellman, N. (2010). Relating the curriculum to marketing competence: a conceptual framework. *The Marketing Review*, 10(2), 119-134.
- Westcott, M. R. (1968). *Toward a contemporary psychology of intuition: A historical, theoretical, and empirical inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Woodside, A.G. et Wilson, E. J. (2003). Case Study Research Methods for Theory Building. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(6), 493-508.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, New York : Guilford Press