



COMPRENDRE SON CONTEXTE DE PRATIQUE, SE SITUER ET AGIR

Entrevue avec Gisèle Maheux¹
Réalisée par Carole St-Jarre²



Madame Gisèle Maheux connaît bien le métier d'enseignante, l'ayant exercé au primaire pendant une dizaine d'années dans de petites écoles en milieu rural. Cette expérience lui a permis d'apporter un soutien éclairé à la pratique enseignante comme conseillère pédagogique dans une commission scolaire et agente de développement pédagogique et conseillère en implantation de programmes à la direction régionale du Ministère de l'Éducation du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle a du même coup amorcé une démarche de réflexion autour des problématiques portées à son attention. Depuis une vingtaine d'années, c'est à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), comme professeure et chercheure à l'Unité d'enseignement et de recherche

en sciences de l'éducation (UER), qu'elle approfondit son intérêt envers la pratique et le curriculum. Elle enseigne aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice dans le cadre des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire, et de baccalauréat en adaptation scolaire. Elle a d'ailleurs contribué au développement de la formation des enseignants dans la région, en examinant dans une recherche doctorale, les représentations de praticiennes du primaire au sujet de leur métier.

Depuis plusieurs années, madame Gisèle Maheux s'intéresse aux problématiques liées à l'éducation scolaire en milieu nordique. C'est ainsi qu'elle a dirigé les travaux de l'Unité de recherche, de formation et de développement en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA). Ses interventions portent notamment sur la formation initiale et le développement professionnel des praticiens³ de l'éducation en collaboration avec deux communautés inuit du Nunavik et, plus récemment, avec la Commission scolaire Crie. Elle participe également aux travaux du Centre universitaire d'études et de recherche autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval.

¹ Gisèle Maheux est professeure retraitée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

² Carole St-Jarre est agente de recherche à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

³ Dans la suite du texte, le masculin englobe le féminin.



Le parcours professionnel de madame Maheux s'inscrit à l'enseignement d'une préoccupation constante de la pratique enseignante. C'est en référence à ce cheminement que nous l'avons interviewée. Ses propos permettent de dégager les grands principes qui selon elle, peuvent constituer des balises utiles pour guider la pratique enseignante. Il en ressort des implications exigeantes pour quiconque souhaite les intégrer à sa pratique professionnelle. Elle propose finalement quelques judicieux et parfois étonnants conseils aux enseignants.

À ce stade de votre carrière, quels sont les grands principes que vous jugez très importants de transmettre aux enseignants dans le but d'enrichir leur pratique auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation?

« Selon moi, quatre importants principes permettent d'enrichir et de maintenir la pratique en situation d'équilibre, d'efficacité et d'efficience. D'entrée de jeu, si on prend en considération que 20% des étudiants en formation initiale à l'enseignement abandonnent la profession peu de temps après avoir amorcé leur carrière, cela me suggère qu'il est primordial de connaître et d'établir ses limites personnelles comme intervenant. Et ce, parce que la situation d'enseignement en général et auprès des élèves en difficultés en particulier, demande encore et toujours l'impossible, et qu'il devient incontournable pour son bien-être de savoir gérer l'impossible dans le contexte particulier dans lequel il se présente.

Le second principe concerne la maîtrise des contenus d'enseignement. **Le fait que des enseignants possèdent une compréhension articulée des contenus du programme de formation contribue au confort ainsi qu'à l'absence de malaise et de stress dans l'action proprement dite.** Je fais référence aux trois phases de

l'action d'enseigner, soit la préparation, la réalisation et la réflexion, ou pour utiliser les termes de Jackson, repris par Durand (1996)⁴, les phases pré active, interactive et post active. Cette maîtrise des contenus comprend non seulement les objets de savoir, les savoirs à enseigner, le curriculum spécifique à tel degré ou tel cycle, mais aussi la connaissance de l'ensemble du contenu d'apprentissage prévu au programme, puisque les acquis préalables des élèves en difficulté diffèrent d'un élève à l'autre, pouvant se situer en un point ou l'autre du cursus formel et des matières au programme. L'enseignant se donne alors une méthode de travail qui lui permet de maintenir à jour sa connaissance des contenus d'apprentissage prévus au curriculum.

Comme troisième principe, afin de bien planifier son enseignement, il m'apparaît particulièrement important pour un enseignant de connaître la situation de ses élèves

⁴ Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.



en difficulté d'apprentissage en regard des contenus prévus au programme d'étude. D'où l'importance de bien connaître les contenus d'enseignement au départ. On évite ainsi de courir à gauche et à droite, au moment de la préparation immédiate des activités

d'apprentissage, pour se renseigner au sujet de tel ou tel objet d'apprentissage. L'accent est plutôt mis sur les stratégies didactiques qui correspondent aux besoins, bien identifiés, des élèves.

« Le dernier principe consiste à maintenir une stratégie de monitoring, de veille. Il s'agit d'être un « témoin » averti de son action de formation et des apprentissages qui en découlent. »

Le dernier principe consiste à maintenir une stratégie de monitoring, de veille. Il s'agit d'être un « témoin » averti de son action de formation et des apprentissages qui en découlent. En d'autres termes, après avoir planifié une action et l'avoir effectivement mise en œuvre, il est important de développer l'observation spontanée, tel un état réflexe, de ce qui s'est produit pendant l'enseignement : les interactions, les questions des élèves, les réponses fournies, etc. Ainsi, la réflexion supporte les interventions à venir. Chez la plupart des stagiaires, en formation initiale, ce *monitoring* n'est pas nécessairement à l'œuvre de manière spontanée. En effet, en situation de supervision de stage, j'insiste sur la nécessité d'inscrire ce principe comme une habitude à prendre et à pratiquer au jour le jour. À cette étape de leur développement professionnel, les étudiants sont encouragés à référer à leurs savoirs théoriques pour concevoir les démarches de résolution des

différents problèmes qui se présentent.

Par ailleurs, dans une perspective de formation continue, le processus de *monitoring* pourrait prendre la forme d'activités et de démarches de collaboration entre enseignants qui ont développé des expertises dans leur milieu de pratique. Les enseignants pourraient envisager aussi des échanges organisés, sous forme de séminaires par exemple, en rapport avec les problématiques vécues dans l'école ou la classe, que l'on éclairerait de perspectives théoriques susceptibles de faire apparaître les pistes de travail possibles et souhaitables à mettre en œuvre en vue d'améliorer les situations vécues. Le groupe devient ainsi une communauté d'apprentissage ou chacun trouve du soutien à sa démarche personnelle de *monitoring* et de développement professionnel⁵. »

⁵ Martin-Kniep, G. O. (2004). *Developing Learning Communities Through Teacher Expertise*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.



Peut-on approfondir le premier principe que vous énoncez, à savoir l'importance de la part de l'enseignant de la conscience de ses limites personnelles?



« J'ai été en situation d'observer des indicateurs de la conscience et de la connaissance de leurs limites personnelles et professionnelles en regard de l'interaction en classe, chez des étudiants notamment en stage de longue durée. Par exemple, un stagiaire doué pour consigner par écrit ses planifications d'enseignement, ses activités d'apprentissage, ses références à la théorie, la préparation de son matériel didactique, peut éprouver des difficultés à interagir avec le groupe d'élèves et éprouver de la difficulté à identifier que le malaise réside dans son interaction avec les élèves. Par ailleurs, un autre, dont les préparations d'enseignement apparaissent moins soignées à l'écrit, dont le discours didactique est moins élaboré, peut faire preuve grande compétence en matière de gestion de classe et vivre une relation harmonieuse et mobilisatrice avec le groupe d'élève. En situation d'in-

teraction, il est efficace, efficient. On dira de ce stagiaire « qu'il est en contrôle ». J'aurais tendance à supposer qu'il connaît ses compétences et limites personnelles et qu'il sait les négocier en contexte. **Il m'apparaît donc important que les personnes qui désirent enseigner disposent d'une représentation assez claire de la façon dont elles vont agir en réponse aux exigences du métier.**

Par ailleurs, peu importe les difficultés rencontrées, les stagiaires qui m'apparaissent réussir avec le plus d'aisance et de plaisir sont ceux qui savent dire : « Là, c'est assez, ça, je ne l'accepte pas ». Ou encore : « Moi, ma position par rapport à cette situation, c'est celle-là ... ». Ces personnes savent exprimer leur seuil de tolérance. Elles laissent percevoir un *appareillage*, mieux, une organisation psychologique (bien que ce ne soit pas seulement une question de psychologie, j'en conviens) et des savoir-faire qui leur permettaient de s'organiser, d'intervenir efficacement devant telle ou telle difficulté.

Parfois, certains possèdent une sorte d'expérience, un savoir qui leur est propre, acquis auprès d'un parent enseignant, par exemple. Je me souviens d'une étudiante qui au départ avait une remarquable



capacité d'observation et d'analyse. Elle avait l'occasion de discuter de ses actions avec sa mère qui était aussi enseignante, elle se définissait parfois en opposition, parfois en complémentarité avec cette dernière. On peut penser que les compétences personnelles de cette étudiante doublée d'un milieu de vie favorable lui ont permis de développer une conscience de ses limites.

En terminant, je peux mentionner que la connaissance de ses limites peut se développer à travers l'échange et l'interaction avec les collègues. Quoi qu'il en soit, je suis convaincue qu'il s'agit là d'un principe primordial pour quiconque veut exercer ou exerce déjà le métier d'enseignant. C'est une question de survie! »

En s'appuyant sur vos principes, comment peut-on orienter les interventions auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation?

« Premièrement, **au quotidien, il importe, comme stagiaire et comme enseignant en exercice, de se donner une vision très claire de son intention pédagogique.** Il s'agit d'identifier et de nommer l'apprentissage spécifique à réaliser à tel moment du cheminement des élèves ou des étudiants. J'explicite cette idée en référant à un exemple tiré de ma pratique de formation. Le contexte est celui de la formation dispensée à des étudiants qui sont aussi des enseignants en exercice en milieu bilingue et biculturel; l'objet spécifique de formation est le développement d'habiletés d'analyse des savoirs professionnels et la production d'un bilan personnalisé de ceux-ci. Ceci est l'intention qui guide et régule les interventions indirectes et directes de mon action de formation. À l'aide d'indicateurs de pratique, les étudiants entreprennent d'identifier, de formuler et d'apprécier leurs savoirs et savoir-faire, et d'en exprimer le résultat par écrit. L'observation éclairée de leur démarche et de ses résultats me permet d'intervenir au besoin pour soutenir la réalisation attendue, au regard de la

perspective du réinvestissement éventuel des résultats de cette analyse dans la poursuite de leur formation. En d'autres termes, la connaissance de la situation de ces étudiants par rapport aux cursus et aux contenus de formation m'a permis de définir clairement mon intention de formation et de réguler mes interventions dans le sens de cette intention. Celle-ci à son tour cautionne une intervention axée sur la réussite.

Deuxièmement, il m'apparaît important de disposer d'un matériel didactique varié. Souvent, dans les classes intégrant des élèves en difficulté, le matériel didactique disponible en provenance du marché n'est pas toujours utilisable tel quel, il nécessite alors d'être adapté. Par exemple, on peut être en présence d'élèves de 14 ans, correspondant donc à la troisième secondaire, mais qui possèdent un degré d'acquisition scolaire correspondant à celui de la fin du premier cycle du primaire. Il est



clair que le matériel didactique nécessaire à leurs apprentissages, compte tenu de leur niveau d'avancement, risque fort de ne pas convenir en raison de l'âge et de l'intérêt des élèves. L'enseignant peut s'en inspirer pour développer ou sélectionner des activités d'apprentissage pertinentes, mais il serait préférable de disposer de matériel adéquat ou de scénarios d'activités adaptés, etc. Or, ce n'est pas nécessairement le cas; on observe assez souvent des situations où l'insuffisance du matériel soit exige un effort démesuré de la part de l'enseignant, soit entraîne une intervention insatisfaisante. En revanche, les enseignants sont généralement curieux et à l'affût de ce qui est disponible sur le marché. À la limite, ils développent du matériel d'apprentissage qui correspond à leur intention pédagogique.

Troisièmement, ces principes impliquent de tenir à jour une planification à long

terme. Anticiper la répartition et la progression des contenus à long terme permet d'établir plus sûrement et plus facilement une planification hebdomadaire et quotidienne, et ainsi de toujours savoir où on va et d'être en mesure de tirer parti des imprévus qui ne manquent pas de se présenter. **Il m'apparaît difficile d'agir sans perspective. En effet, les principes s'harmonisent : « maîtriser les contenus d'apprentissage » et « connaître la situation des élèves par rapport aux contenus ». C'est l'interaction entre les deux qui donne la perspective à long terme.** Ce processus devient une composante dynamique de la pratique : « Qu'est-ce que je veux faire »? « Où est-ce que je veux conduire ces élèves »? « Compte tenu de leurs antécédents, comment faire? »

« Il m'apparaît difficile d'agir sans perspective. En effet, les principes s'harmonisent : « maîtriser les contenus d'apprentissage » et « connaître la situation des élèves par rapport aux contenus ». C'est l'interaction entre les deux qui donne la perspective à long terme. »

Cette situation n'implique-t-elle pas aussi le travail en collaboration, en coopération avec les collègues?

« J'ai pu observer un travail d'étroite collaboration dans presque tous les milieux où deux ou trois enseignants interviennent auprès de groupes dits « difficiles » ou auprès d'élèves en difficulté. J'ai aussi vu des situations plus pénibles où une enseignante travaille de manière isolée

dans une classe spéciale, parce qu'elle est seule titulaire de ce type particulier de groupes d'élèves dans son établissement scolaire, voire dans sa ville. Elle dispose parfois du soutien des spécialistes, comme l'orthophoniste et l'éducateur spécialisé. En raison de l'organisation





du travail, la collaboration entre collègues enseignants à la recherche de solutions susceptibles d'agir sur les problématiques d'enseignement et d'apprentissage auxquelles elle est confrontée est plus difficile à établir. Il faut absolument que dans ces situations, l'isolement soit rompu. S'il n'est pas possible de faire équipe avec des collègues du même établissement, il faut établir une communication avec d'autres. Peut-être que le site de l'adaptation scolaire et sociale pourrait représenter un outil important et pertinent dans ce genre de situation.

Cette réflexion m'amène à une

Auriez-vous quelques conseils à proposer aux enseignants en exercice et aux futurs enseignants?

« Les principes que j'ai énoncés plus haut sont déjà très pratiques, ils sont inhérents à l'action. **Le travail auprès des élèves en difficulté exige un minimum de calme et de résistance à la pression.** Il y a des dispositions préalables à l'action en classe, surtout

autre implication étroitement liée à la collaboration, et en corollaire, à la disponibilité du matériel didactique et à la définition de l'intention pédagogique. En effet, l'enseignant aux prises avec des situations problématiques complexes, comme de sérieuses difficultés d'apprentissage ou de comportement doit s'appuyer sur un important travail de conceptualisation et de mise en action des plans d'apprentissage pour ses élèves. Des conditions facilitantes s'imposent donc, comme la disponibilité de ressources matérielles ou le soutien technique à l'élaboration du matériel, le cas échéant. La construction du matériel didactique adapté aux besoins de chacun des élèves implique des opérations qui grugent du temps qui autrement serait consacré à la planification des stratégies de travail et d'activités d'apprentissage. En l'absence de telles conditions, le temps de collaboration consacré à la planification des activités d'apprentissage se trouve amputé par des tâches exigeant des compétences d'un autre ordre. »

lorsqu'on travaille avec des élèves en difficulté. Par exemple, certains enseignants possèdent des aptitudes personnelles qui font en sorte qu'ils ne se laissent pas submerger par la situation. Ce sont habituellement des personnes qui



sont bien dans leur peau, qui ont une approche pragmatique de leur travail : elles savent qu'il s'agit de situations complexes qu'on ne peut aborder avec une visée trop idéalisée. Autrement dit, leur cadre de référence est approprié au contexte d'exercice.

Comme premier conseil donc, je dirais que l'action quotidienne a l'avantage de s'inscrire dans une approche de résolution de problème, qui consiste à se donner le temps et les moyens d'agir, à

maîtriser les outils pour bien comprendre les situations qui se présentent. Cette approche est déterminante pour quiconque veut réussir son intervention. Elle peut guider une intervention face à une situation problématique, que ce soit un trouble d'apprentissage ou un trouble de comportement, étant donné que la sécurité des élèves et la sienne propre exigent une intervention à la fois rapide et conséquente dans le temps.

« Je pourrais formuler ce conseil ainsi : « toujours avoir le doute de », toujours être vigilant à l'égard de ses certitudes, conserver ainsi un esprit ouvert pour mieux connaître la réalité et tenir compte de cette connaissance pour ajuster l'action. »

Il est donc impérieux que l'action de l'enseignant repose sur un processus solidement implanté dans un savoir et un savoir-faire valides. **Je pourrais formuler ce conseil ainsi : « toujours avoir le doute de », toujours être vigilant à l'égard de ses certitudes, conserver ainsi un esprit ouvert pour mieux connaître la réalité et tenir compte de cette connaissance pour ajuster l'action.** Il s'agit en somme d'un processus qui s'apparente à celui de la recherche : mieux s'informer, mieux observer, pour mieux connaître et agir plus efficacement. Selon moi, c'est une clé pour l'action dans la diversité des situations qui se présentent au quotidien. La réflexion sur les situations, son agir et les résultats de cette action documentent ainsi la connaissance de celles-ci. Il s'agit d'une approche globale de travail.

En effet, **il devient pratiquement indispensable de posséder de manière systématique une stratégie d'analyse d'une situation problématique et d'être capable de l'utiliser dans le feu de l'action.** Prenons l'exemple de la situation vécue par une enseignante qui, le matin, accueille un élève qui arrive à l'école fortement perturbé à la suite d'une nuit de négligence ou d'abus de quelque ordre que ce soit. Elle doit agir. Il est alors utile et efficace de disposer d'une stratégie de travail qui, dans ce genre de situations ou face à un autre type de problèmes complexes, permet d'établir sa posture, de garder la distance nécessaire et d'agir. En premier lieu, identifier « **l'action souhaitable** » à poser, celle qui



vient habituellement intuitivement et spontanément à l'esprit. En second lieu, il s'agit d'évaluer la faisabilité des actions que l'on souhaite mettre en œuvre en discernant et identifiant « **les contraintes** » susceptibles d'empêcher ou d'altérer les résultats de cette action, plus précisément, la délimitation du territoire de l'action : dégager le plus possible les éléments sur lesquels on a de la prise, tout en reconnaissant aussi que des éléments échappent à notre contrôle, ou du moins à notre intervention immédiate, et rajuster la visée. Le troisième paramètre renvoie à l'intérêt pour **la lecture de la situation** elle-même et de son évolution, au processus d'observation des interactions qui se produisent en réaction au comportement perturbant de l'élève. Le maintien d'une conscience et d'une connaissance actualisée des situations éducatives particulières et de sa posture face à celle-ci fournit la distance essentielle au bien-être personnel et à l'action efficace. Puis, vient le quatrième paramètre de l'analyse en processus de résolution de problème, soit la « **prise de décision** » de la manière la plus utile, la plus efficace, la plus appropriée compte tenu de ou des élèves concernés dont il faut préserver le sentiment de sécurité, entre autres. S'approprier progressivement une démarche de ce type, jusqu'à ce qu'elle devienne

routinière, peut constituer un outil de travail pertinent en contexte de pratique.

Comme second conseil, je dirais que l'enseignant doit toujours se préparer à recourir à toutes les ressources mises à sa disposition. **En situation de doute, de prise ou non sur le problème et de nécessité de passer à l'action, il faut se rappeler qu'il y a peut-être une autre ressource qui peut agir. Il faut savoir aller la chercher.** Il peut s'agir d'un parent, d'un collègue, d'un conseiller pédagogique, de la direction d'école, d'un travailleur social, d'un psychologue, etc. Il est entendu aussi qu'il faut faire penser à l'élève qu'il a sa part de responsabilité dans cette situation et y faire appel systématiquement. L'identification, la communication et la collaboration avec d'autres personnes qui peuvent contribuer à la résolution du problème et à l'amélioration de la situation dans le quotidien de la classe se transforment en un geste familier et pratique.

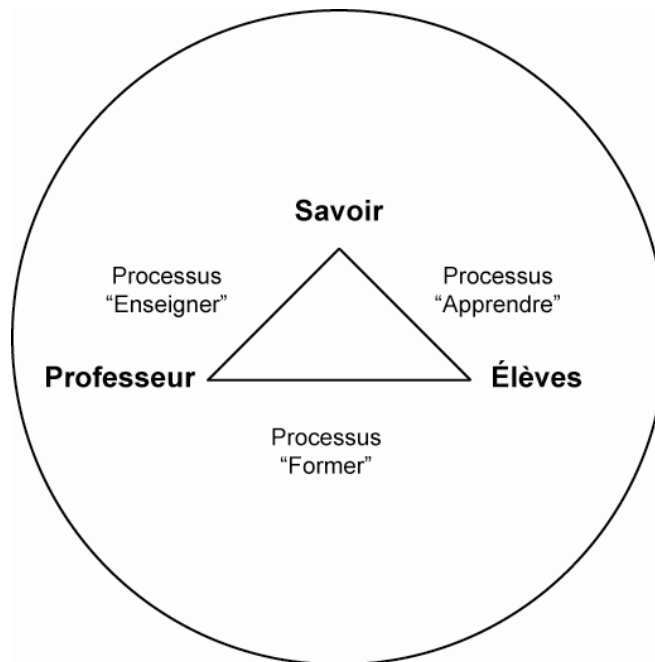
Comme troisième conseil, il me semble utile de toujours en référer

« En situation de doute, de prise ou non sur le problème et de nécessité de passer à l'action, il faut se rappeler qu'il y a peut-être une autre ressource qui peut agir. Il faut savoir aller la chercher. »



au triangle didactique⁶, c'est-à-dire à une représentation symbolique, simple de son travail, à l'aide des trois pôles (l'élève, l'enseignant, le savoir, l'une ou l'autre composante se situant au sommet selon le point de vue adopté) et des trois côtés (relations ou processus qui animent les composantes, selon le point de vue adopté) d'un triangle. Loin d'être un lieu commun ou banal, la référence quasi constante à une telle représentation permet de structurer l'analyse de notre pratique, et ce, peu

importe l'action et le contexte en cause. En outre, l'insertion de ce triangle dans un ou plusieurs des cercles concentriques symbolisant respectivement la classe, l'établissement scolaire, la communauté, la société, rappelle l'ancrage de notre travail dans la réalité socio-culturelle concrète. Voici d'ailleurs une représentation tirée de Houssaye (1988) qui pourrait être utile à la réflexion.⁷



⁶ Le lecteur désireux d'approfondir le sujet peut consulter l'ouvrage suivant :
Leclercq, G. (2000). « Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 2, p. 243-262.

⁷ Houssaye, J. (1989) *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris : Peter Lang.



Enfin, si j'avais un dernier conseil à formuler, ce serait celui de rédiger concrètement un plan de travail selon la disponibilité des moyens et des ressources et d'avoir toujours le souci de le réviser, de l'évaluer. J'ai un plan et un calendrier, je peux donc me réévaluer; je peux constater où j'en suis au regard de ma planification et décider de la suite. **Si on veut obtenir des résultats, il faut savoir faire une évaluation continue de son action en tant qu'enseignant.** Cette évaluation inclut l'élève et les autres partenaires de l'action. **J'en reviens donc au principe du monitoring c'est-à-dire de l'ajustement de son action selon l'évolution de la situation de ses élèves.** Encore faut-il que le plan existe : être disposé à organiser et réguler systématiquement ses actions dans la pratique, ce qui est parfois difficile à réaliser et à maintenir dans le feu de l'action. Les enseignants sont toujours poussés par l'urgence du quotidien, particulièrement au primaire,

ce qui a trop souvent pour conséquence de remettre à plus tard la planification et l'évaluation plus systématique de l'action. Mais j'insiste : la définition de son plan de travail est un outil indispensable à une action efficace et satisfaisante en tant qu'acteur de première ligne de l'institution éducative.

Finalement, je pense qu'il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, en contexte d'intégration, place les enseignants en situation de survie. L'interaction avec les élèves est continue et fortement assortie d'imprévisibilité. Je dirais que, compte tenu de la pression constante, il est important que la personne se présente en classe reposée et en possession de tous ses moyens, consciente de l'importance et de la valeur de son action et de ses limites. »

Dans cette entrevue, madame Gisèle Maheux nous a révélé d'importants aspects de la pratique enseignante, éclairés à la fois par sa propre expérience du métier au primaire et par ses recherches et ses enseignements en formation des maîtres, lesquels alliaient théorie et apprentissage pratique de la profession. Principalement, la connaissance de ses compétences et de ses limites personnelles, la maîtrise des contenus, la définition et la mise à jour des besoins des élèves et le *monitoring* des actions, apparaissent comme des composantes fondamentales de la pratique. Au quotidien, il s'agit d'établir clairement son intention pédagogique, de disposer de matériel d'apprentissage adéquat, de questionner et réguler son intervention, tout en sachant reconnaître et se situer par rapport aux contraintes objectives inhérentes à son contexte de pratique. Enfin, elle nous a montré son profond attachement à la pratique enseignante.



Voici, en terminant, quelques références utiles pour le lecteur désireux de poursuivre sa réflexion sur le sujet :

Morrisette J., Maheux G. (à paraître). « *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002* ». *Revue des Sciences de l'Éducation*.

Maheux, G., Da Silveira, Y. et Simard, D. (2004). « La situation de l'institut en formation des enseignants inuit : analyse d'une expérience de travail depuis 1984 ». *Cahiers d'histoire. Les Autochtones au Canada XIXe-XXe siècles*, Volume XXIV, no 1, automne.

Maheux, G. (2003). « L'adaptation de sa pratique aux changements du curriculum formel de l'école primaire » dans G. Baillat, P.-A. Martin, D. Niclot, *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims : CRDP, Champagne Ardenne, p. 63-79.

Maheux, G. « Formation continue des personnels scolaires : regard sur mon expérience » in Boucher, L.- P. et M. L'Hostie (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*. Presses de l'Université du Québec, Québec.



Gisèle Maheux, École Iquarsivik, Puvirnituk

