

Le rôle des suppléants dans l'enseignement de l'éducation physique

Carlo Spallanzani, Jean Brunelle and Mario Binet

Volume 12, Number 3, 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900540ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900540ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This study attempts to determine those characteristics that are desirable for a substitute physical education teacher. The use of group discussion techniques (TGN) with eighteen professionals who are involved in the teaching of physical education at different levels permitted the authors to identify eighteen characteristics. These are grouped into four major themes: human relations, organisational sense, knowledge of the subject matter and professional concerns.

Cite this article

Spallanzani, C., Brunelle, J. & Binet, M. (1986). Le rôle des suppléants dans l'enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 361–372. <https://doi.org/10.7202/900540ar>

Le rôle des suppléants dans l'enseignement de l'éducation physique

Carlo Spallanzani, Jean Brunelle et Mario Binet*

Résumé — Cette étude vise à déterminer les caractéristiques souhaitables que devrait posséder un suppléant en éducation physique. L'utilisation de la technique de groupe nominal (TGN) auprès de dix-huit professionnels impliqués à divers niveaux de l'enseignement de l'éducation physique a permis d'identifier dix-huit de ces caractéristiques. Elles se regroupent sous quatre thèmes principaux: les relations humaines, le sens de l'organisation, la connaissance de la matière et le souci professionnel.

Abstract — This study attempts to determine those characteristics that are desirable for a substitute physical education teacher. The use of group discussion techniques (TGN) with eighteen professionals who are involved in the teaching of physical education at different levels permitted the authors to identify eighteen characteristics. These are grouped into four major themes: human relations, organisational sense, knowledge of the subject matter and professional concerns.

Resumen — Este estudio trata de determinar las características que idealmente debería poseer un reemplazante en educación física. La utilización de la técnica del grupo nominal (TGN) frente a dieciocho profesionales implicados en diversos niveles de la enseñanza de educación física permitió identificar dieciocho de estas características. Se regroupan bajo cuatro temas principales: las relaciones humanas, el sentido de organización, el conocimiento de la materia y el esfuerzo profesional.

Zusammenfassung — Diese Studie will die wünschenswerten Eigenschaften bestimmen, die eine Vertretungslehrkraft für Körpererziehung besitzen sollte. Der Gebrauch der «Nominalgruppen-Technik» (TGN) bei achtzehn (18) Spezialisten, die auf verschiedenen Ebenen des Turnunterrichts tätig sind, hat achtzehn (18) solcher Eigenschaften zu identifizieren erlaubt. Sie lassen sich unter vier Hauptthemen zusammenfassen: zwischenmenschliche Beziehungen, Organisationstalent, Kenntnis des Lehrstoffes und Gewissenhaftigkeit.

* Spallanzani, Carlo: professeur, Université Laval
Brunelle, Jean: professeur, Université Laval
Binet, Mario: professeur, Université Laval.

Problématique

Les travaux et les articles qui portent sur l'étude de la suppléance dans l'enseignement révèlent d'une façon générale que le recours à du personnel suppléant pour remplacer des enseignants réguliers est une pratique courante. Kraft (1980) mentionne que plus d'un quart de millions de personnes agissent en tant qu'enseignants suppléants chaque année aux États-Unis, soit un suppléant pour huit enseignants réguliers, ce qui représente d'après Friedman (1983) environ 10% des heures d'enseignement prodiguées chaque jour.

Plus près de nous, les suppléants de la Commission des Écoles Catholiques de Québec (C.É.C.Q.) ont enseigné 10 680 périodes en 1983-84 et de ce nombre, 808 furent consacrées à de la suppléance en éducation physique. Un relevé réalisé dans six commissions scolaires de la région de Québec montre qu'en 1983-84, ces commissions scolaires comptaient pratiquement deux fois plus de suppléants en éducation physique (131) que d'enseignants réguliers dans cette matière (70).

D'un autre côté, les conclusions des rares études qui ont été réalisées sur la suppléance des enseignants et des articles «d'opinions» sur ce sujet révèlent qu'il existe un malaise profond dans ce secteur de l'enseignement. Ce malaise, s'il faut croire certains auteurs, serait dû à diverses raisons. Ainsi, les enseignants réguliers ont tendance à percevoir les enseignants suppléants comme étant du personnel incompetent et peu qualifié (Washington, 1972). Trop souvent, prétend Kraft (1980), la présence d'un enseignant suppléant provoque un sentiment de suspicion de la part des enseignants réguliers, ce qui déteint sur les élèves et suscite comme le dit Nelson (1983) une ambiance «de jour de congé».

Woods et Woods (1974) signalent que les comportements des élèves changent quand l'enseignement est assuré par un suppléant. Cette modification de comportement serait provoquée d'après eux par une discontinuité dans les procédures habituelles et par une réaction émotive occasionnée par l'absence de l'enseignant régulier. Kraft (1980) ainsi que Jentzen et Vockell (1978) attribuent ce malaise, en partie, au peu d'importance et d'attention qu'attachent des directeurs et des enseignants réguliers au rôle que devraient assumer les enseignants suppléants. Holdaway et Bentham (1974) mentionnent que la suppléance serait souvent perçue par les administrateurs comme une mesure d'urgence ou un mal inévitable auquel ils doivent réagir.

Pronin (1983), en parlant du sentiment qu'éprouvent souvent les suppléants quand ils se présentent en classe, le compare avec humour à l'impression que ressent une personne qui se présente à un *blind date*. Friedman (1983) signale pour sa part que les suppléants ne sont généralement pas invités à apporter leur contribution personnelle à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Jentzen et Vockell (1978) soulignent à ce sujet que deux approches prévalent dans la détermination des attentes envers les enseignants suppléants. La première approche consiste à leur demander de continuer à assumer l'enseignement régulier en suivant

le plan de cours de l'enseignant. La seconde approche se limite à leur demander «d'occuper» les élèves en les invitant particulièrement à faire respecter la discipline.

On aurait pu s'attendre qu'une telle situation suscite des sujets d'études chez les chercheurs en enseignement, mais tel n'est pas le cas. Pascale, King et Mastrian (1984) déplorent le fait que peu de recherches ont porté sur l'enseignement assuré par des suppléants qu'ils qualifient de personnes oubliées par la profession enseignante. Il en va de même de Trent et Ghilotti (1972) et de Jentzen et Vockell (1978) qui constatent que la suppléance est un secteur de l'enseignement peu étudié comparativement à l'enseignement assuré par des enseignants réguliers. Cette situation est encore plus déplorable dans l'enseignement de l'éducation physique. En effet, l'inventaire de plusieurs répertoires de travaux de recherches et d'articles en enseignement de l'éducation physique n'a permis de repérer que l'article de Wandzilak et Grieco (1982).

Néanmoins, comme le mentionnent Jentzen et Vockell (1978), le besoin d'enseignants suppléants augmente sans cesse pendant que leur rôle demeure généralement assez vague. Le suppléant est d'ailleurs défini à la C.É.C.Q. comme étant «toute personne, de préférence légalement qualifiée, qui remplace un enseignant absent»¹. Généralement, au Québec, le remplacement de l'enseignant absent se fait en respectant un protocole d'entente qui présente souvent les caractéristiques suivantes:

La personne mandatée à cet effet fait appel, dans l'ordre, aux personnes suivantes jusqu'à ce qu'elle trouve un remplaçant qui est soit:

- a) un suppléant régulier;
- b) un enseignant en disponibilité;
- c) un suppléant occasionnel;
- d) un enseignant qui désire faire de la suppléance sur une base volontaire;
- e) un enseignant de l'école, conformément au système de dépannage établi localement.

La variété de ces solutions pour pallier l'absence des enseignants permet d'imaginer la difficulté d'assurer un suivi valable à l'enseignement. Ce suivi est d'autant plus difficile à assurer que le rôle, les fonctions et les tâches que doivent assumer les suppléants sont souvent perçues différemment, comme en font état les conclusions des études que nous avons citées précédemment, selon que l'on est élève, enseignant régulier, enseignant suppléant, directeur ou administrateur.

Il est apparu utile, dans le cadre de la suppléance exercée en éducation physique, de chercher à préciser la nature de l'apport professionnel qui est attendu d'un suppléant dans cette spécialité. Des précisions à ce sujet apparaissent d'autant plus importantes à apporter qu'il est demandé a) au service du personnel des commissions scolaires de «recruter et sélectionner ou valider une présélection des suppléants»; b) au directeur de l'unité administrative «d'évaluer la qualité de la suppléance» et c) au suppléant «de donner un service de qualité».

La présente étude a pour objectif d'établir les attentes que les principaux intervenants dans le secteur de la suppléance ont à l'égard de l'enseignant suppléant en éducation physique au primaire.

Une réponse à cette question pourrait aider les principaux intervenants concernés à assumer leurs responsabilités respectives en manifestant une meilleure cohérence, s'il y a lieu. De plus, il ne semble pas exagéré de penser que la détermination d'un mandat plus clair pourrait contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement assumé par les suppléants et le climat dans lequel celui-ci se déroule.

Méthodologie

La technique de groupe nominal (TGN) mise au point par Delbecq, Van de Ven et Gustafson (1975), a été utilisée pour réaliser ce projet. Cette technique d'animation de groupe permet généralement d'obtenir un consensus entre des participants lorsqu'ils s'interrogent sur une question d'intérêt commun mais comportant des points de vue souvent différents.

La TGN a démontré son efficacité dans des domaines aussi diversifiés que les sciences sociales et la gestion administrative. Ses principaux avantages consistent à permettre à chacun des membres d'un groupe de discussion de s'exprimer librement sur le sujet, d'intervenir dans le débat autant que les autres participants, de faire valoir, par vote secret, son opinion personnelle sur les idées émises tout en évitant les problèmes habituels reliés aux groupes de discussion (Delbecq, Van de Ven et Gustafson, 1975).

Le choix de la question à soumettre au groupe s'avère cependant primordial pour atteindre l'objectif poursuivi. Cette préoccupation nous a amenés à solliciter, au préalable, l'avis d'experts ainsi que de personnes directement concernées par le sujet pour s'assurer de la clarté de la question et de son degré de spécificité par rapport au sujet à l'étude.

Ces consultations ont permis de formuler la question suivante:

Quand vous faites appel à un suppléant ou à une suppléante en activité physique, compte tenu de votre fonction, quelles sont, d'après votre expérience et vos exigences, les caractéristiques psychologiques et pédagogiques que vous souhaitez rencontrer chez cette personne?

Un autre aspect fort important lorsque l'on veut obtenir des résultats représentatifs avec la TGN concerne la sélection des personnes qui participent à ce genre de réunion. Pour les besoins de notre étude, un large éventail de professionnels ont été invités à se joindre à l'une des deux rencontres prévues à cet effet (tableau 1). Une lettre leur expliquait les modalités de la réunion et précisait la question qui serait traitée à cette occasion. Un animateur formé à utiliser la TGN a dirigé chacune des séances de discussion. Dans une première étape, l'animateur rappelait la question à l'étude et invitait chacun des membres du groupe à noter individuellement ses idées pendant une période d'une dizaine de minutes.

Dans un deuxième temps, chacun des participants devait énoncer une de ses propositions qui était notée immédiatement au tableau sans aucune discussion. La cueillette se poursuivait jusqu'à ce que tous aient eu l'occasion d'exprimer tour à tour l'ensemble de leurs idées.

L'étape trois, dite de clarification, permettait à l'animateur de s'assurer que tous les membres du groupe interprétaient chacun des énoncés de façon similaire.

La quatrième étape consistait à voter individuellement sur l'ensemble des propositions retenues.

Tableau 1

Liste des participants à la TGN et description des fonctions qu'ils doivent théoriquement remplir dans leur milieu de travail

Un agent de personnel:	sélectionne d'éventuels candidats à la suppléance
Trois directeurs ou adjoints au directeur d'école:	sélectionnent et facilitent l'intégration du suppléant au personnel de l'école
Un conseiller pédagogique:	sélectionne le candidat et supervise le suppléant dans la réalisation de sa tâche
Six éducateurs physiques:	prévoient les tâches à réaliser et les objectifs à poursuivre par le suppléant
Quatre titulaires du primaire:	facilitent la compréhension de la dynamique de la classe (gestion et animation) par le suppléant
Trois suppléants:	tendent d'assumer le mandat qu'on leur confie

Chacun des participants devait choisir parmi une cinquantaine d'énoncés formulés par l'ensemble du groupe, les neuf énoncés qui lui semblaient les plus importants et leur octroyer un nombre de points (1 à 9) selon l'importance relative qu'il leur accordait. Le bon degré de satisfaction des participants, au moment du dévoilement du résultat du vote, n'a pas nécessité une reprise de clarification de propositions ambiguës ni un deuxième vote.

Les auteurs ont, par la suite, procédé aux regroupements des propositions similaires pour les deux groupes et élaboré la liste finale des énoncés retenus. Les

statistiques descriptives habituelles ont été utilisées pour analyser les résultats obtenus.

Analyse des résultats et discussion

Un coup d'oeil sur le contenu du tableau 2 montre que les six premiers énoncés font l'objet d'un certain consensus parmi les 18 participants. Les résultats

Tableau 2

Liste finale des caractéristiques pédagogiques et psychologiques des enseignants suppléants en éducation physique au primaire telles qu'énoncées par les participants (N = 18) lors de rencontres où la TGN fut utilisée

	N	Σx	M	σ
1. Facilité d'adaptation aux caractéristiques de diverses clientèles	10	77	7,7	1,6
2. Bon degré de connaissances théoriques et pratiques de l'activité physique	12	73	6,0	2,8
3. Capacité à garder le contrôle du groupe qui lui est confié	14	66	4,7	1,9
4. Capacité à s'adapter rapidement aux exigences de la situation	12	63	5,2	2,9
5. Capacité à préparer des contenus de leçons pertinents et variés	11	61	5,5	1,8
6. Bon sens de l'organisation (savoir prendre des initiatives personnelles et se débrouiller)	11	61	5,5	2,5
7. Capacité à créer un climat de confiance mutuelle (entre les enfants et avec le professeur)	6	33	5,5	2,6
8. Capacité à manifester des comportements chaleureux envers les élèves (aimer la clientèle)	5	32	6,4	2,8
9. Capacité à établir rapidement de bons contacts avec les élèves	5	28	5,6	2,9
10. Fidélité à remettre un compte rendu du déroulement de la séance à l'enseignant qu'il remplace	8	27	3,3	2,5
11. Bon degré de connaissance des programmes de l'école et du ministère de l'Éducation	7	27	3,8	3,5
12. Facilité d'intégration avec le personnel de l'école	6	26	4,3	3,4
13. Capacité à enseigner en respectant le contenu de programme de l'enseignant régulier	5	25	5,0	2,4
14. Capacité à faire respecter les règles de sécurité par les élèves	6	19	3,1	2,4
15. Facilité à projeter une impression personnelle favorable auprès des participants et du personnel	5	18	3,6	3,1
16. Capacité à évaluer de façon réaliste l'efficacité de son propre enseignement	4	14	3,5	3,1
17. Capacité à s'enthousiasmer pour son travail professionnel	3	13	4,3	4,0
18. Capacité à accepter une critique et à y apporter les correctifs	2	7	3,5	0,7

obtenus à l'aide du vote pondéré confirment qu'un bon nombre de participants accordent une importance relativement élevée à ces six propositions.

Les trois propositions suivantes (7, 8, 9) recueillent moins la faveur de l'ensemble des participants mais représentent une préoccupation avouée pour certains de ceux-ci. Il est à noter qu'à partir du 10^e rang, les propositions retenues apparaissent un peu moins essentielles aux répondants si on en juge par la moyenne des votes pondérés qu'ils leur accordent.

L'examen plus approfondi du contenu des propositions qui figurent au tableau 2 fait apparaître des thèmes qui manifestent la diversité et l'importance relative des attentes des répondants. Ainsi, parmi les six premiers énoncés, la proposition 3 relative à la capacité à garder le contrôle du groupe qui lui est confié obtient le plus grand nombre de votes. Néanmoins, les répondants lui accordent une pondération relativement faible (4,7 points par vote), ce qui indique que la majorité des répondants se montre d'accord sur la nécessité de maîtriser cette habileté sans pour autant lui accorder une importance majeure. D'un autre côté, il importe de souligner que «la facilité d'adaptation aux caractéristiques de diverses clientèles» obtient la plus haute moyenne pondérée de toutes les propositions, même si elle n'a retenu l'assentiment que de dix participants, ce qui signifie que cette proposition revêt une très haute importance pour ceux qui la privilégient.

Il est également intéressant de noter que le contenu des six premières propositions porte sur trois secteurs jugés importants dans l'efficacité de l'enseignement. Les énoncés 3, 4 et 6 touchent le secteur de la bonne gestion de l'enseignement; les énoncés 2 et 5 concernent la maîtrise de la matière tandis que l'énoncé 1 fait état de la nécessité de maîtriser les habiletés qui assurent une bonne «communication».

Il est à souligner que les énoncés 7, 8 et 9, qui représentent un consensus moyen parmi les participants, portent exclusivement sur des facteurs touchant l'établissement de bonnes relations humaines. Cette forme de consensus montre bien le bon degré d'importance que les répondants accordent à cette dimension de la suppléance.

Les deux premiers regroupements d'énoncés dont nous venons de faire état nous incitent à penser que, d'une façon générale, les suppléants devraient, avant tout, être en mesure d'assurer le bon déroulement des séances d'éducation physique tout en étant capables de créer une ambiance de travail agréable.

Les énoncés 10, 11, 13 et 16 du dernier groupe des propositions retenues indiquent également le souci des répondants à l'égard des apprentissages à assurer pendant les périodes de suppléance. L'importance relativement faible accordée par les participants à ces énoncés indique que les suppléants doivent d'abord être capables de s'assurer de la coopération des élèves s'ils veulent, par la suite, être en mesure de leur enseigner.

La technique de la relation sémantique de Spradley (1980) qui permet d'identifier des domaines à partir d'une liste d'événements qui à première vue ne semblent pas présenter beaucoup de similitude, fut utilisée pour faire ressortir davantage les préoccupations majeures des participants. L'analyse, sous cet angle, des 18 énoncés retenus fit apparaître quatre grands domaines qui recouvrent les secteurs de compétence que devraient posséder, d'après les participants à cette étude, les suppléants en éducation physique au primaire.

Les résultats de cette analyse qui sont présentés au tableau 3 montrent que le domaine «être en mesure d'établir de bonnes relations humaines» a reçu le plus d'assentiment des participants. Les participants ont en effet manifesté cette préoccupation en retenant sept propositions qui se rattachent à la nécessité, pour le suppléant, d'être en mesure d'établir de bonnes relations humaines. La somme des points accordés à chacune de ces propositions donne à ce domaine un score de 227.

Le domaine «être capable d'organiser et de s'organiser» (tableau 3) apparaît être également une préoccupation majeure des répondants. Toutefois, il faut noter que ce domaine ne contient que quatre propositions, ce qui signifie qu'il est moins populaire que le premier domaine auprès des participants et qu'il représente par contre une importance primordiale pour des participants. En effet, les quatre propositions qui figurent sous ce domaine lui ont quand même permis d'obtenir un score de 209 points.

Trois propositions ayant trait à la connaissance de la matière ont permis d'identifier ce troisième domaine. Ce fort degré d'importance est particulièrement assuré par le fait que la majorité des participants reconnaissent la nécessité, pour les suppléants, d'avoir un bon degré de connaissance théorique et pratique de l'activité physique et d'être en mesure de préparer des contenus de leçon pertinents et variés.

Enfin, un quatrième domaine fut identifié sous l'appellation «être en mesure de remplir des exigences professionnelles plus spécifiques» (tableau 3). Même si ce domaine ne cumule que 71 points, il présente néanmoins le dernier regroupement de propositions qu'il nous a été possible de faire et il attire l'attention sur un aspect de la suppléance qui n'apparaît pas primordial mais qui doit quand même être maîtrisé par les suppléants pour que leur enseignement soit efficace. Il importe de signaler que les deux derniers secteurs identifiés se rapportent, à des degrés divers, à des préoccupations qui touchent l'efficacité de l'enseignement des suppléants.

L'intégration des données fournies par l'application de la TGN permet donc de faire ressortir ce que les répondants à cette étude ont identifié comme étant les caractéristiques souhaitables d'un enseignant suppléant en éducation physique au primaire. Cet enseignant serait donc caractérisé par sa capacité d'établir de bonnes relations humaines et d'assurer une gestion adéquate tout en étant en

Tableau 3

Regroupement par domaines des caractéristiques pédagogiques et psychologiques d'enseignants suppléants en éducation physique au primaire telles qu'énoncées par les participants (N = 18) lors de rencontres où la TGN fut utilisée

1. Être en mesure d'établir de bonnes relations humaines (227 points) — Facilité d'adaptation aux caractéristiques de diverses clientèles — Capacité à créer un climat de confiance (entre les enfants et avec le professeur) — Capacité à manifester des comportements chaleureux envers les élèves (aimer la clientèle) — Capacité à établir rapidement de bons contacts avec les élèves — Facilité d'intégration avec le personnel de l'école — Facilité à projeter une impression personnelle favorable auprès des participants et du personnel — Capacité à s'enthousiasmer pour son travail professionnel	2. Être capable d'organiser et de s'organiser (209 points) — Capacité à garder le contrôle du groupe qui lui est confié — Capacité à s'adapter rapidement aux exigences de la situation — Bon sens de l'organisation (savoir prendre des initiatives personnelles et se débrouiller) — Capacité à faire respecter les règles de sécurité par les élèves
3. Connaître la matière (161 points) — Bon degré de connaissances théoriques et pratiques de l'activité physique — Capacité à préparer des contenus de leçons pertinents et variés — Bon degré de connaissances des programmes de l'école et du ministère de l'Éducation	4. Être en mesure de remplir des exigences professionnelles plus spécifiques (73 points) — Fidélité à remettre un compte rendu du déroulement de la leçon à l'enseignant qu'il remplace — Capacité à enseigner en respectant le contenu du programme de l'enseignant régulier — Capacité à évaluer de façon réaliste l'efficacité de son propre enseignement — Capacité à accepter une critique et à apporter les correctifs

mesure d'enseigner efficacement la matière. Cette conception de la suppléance rejoint en quelque sorte les préoccupations pédagogiques qui se dégagent de plus en plus des études qui portent sur ce sujet. Il semble bien, en effet, que, si pendant des années le mandat du suppléant se limitait à assurer le bon ordre et le contrôle des élèves qui lui étaient confiés, ce mandat englobe maintenant des responsabilités pédagogiques qui sont essentiellement de même nature que celles

des enseignants réguliers (Frosch, 1984; Pascale, King et Mastrian, 1984; Pronin, 1983; Nelson, 1983; Friedman, 1983; Wandzilak et Grieco, 1982).

Recommandations et conclusion

Les résultats obtenus montrent qu'un enseignant qui désire rencontrer les attentes manifestées par l'ensemble des personnes impliquées dans la structuration et l'implantation d'un système de suppléance en éducation physique se trouve devant un défi de taille. En effet, le suppléant doit posséder sensiblement les mêmes qualités que celles attendues d'un enseignant régulier. Cependant, il doit démontrer sa compétence dans des conditions beaucoup plus exigeantes sur tous les plans. Son enseignement doit permettre d'atteindre des objectifs qui touchent aussi bien l'éducation des jeunes que des apprentissages spécifiques. D'ailleurs, certains responsables d'organismes professionnels sont conscients depuis longtemps de l'ampleur du mandat confié aux enseignants suppléants. Ils ont saisi les diverses facettes de ce problème et ont formulé des recommandations depuis longue date. La réalisation de ce mandat exige de prendre des mesures qui, à première vue, peuvent sembler utopiques. Elles apparaissent néanmoins aller de pair avec l'ensemble des attentes manifestées par les principaux intervenants concernés par cette question. Holdaway et Bentham (1974) citent que déjà en 1950 la *National Education Association* recommandait que les organismes scolaires offrent un statut d'enseignant plein temps aux personnes qui assument cette fonction tout en mentionnant une série de conditions qui permettent de justifier une telle proposition. L'étude de Holdaway et Bentham qui fut réalisée auprès de directeurs d'école, d'enseignants réguliers et de suppléants occasionnels fait ressortir que des intervenants sont d'accord pour recommander:

- a) que des postes de suppléants à plein temps soient créés et que ceux-ci aient les mêmes privilèges que possèdent les enseignants réguliers;
- b) que des unités de suppléants permanents soient formées pour enseigner dans un ensemble d'écoles à des élèves de même niveau;
- c) que les enseignants suppléants aient une formation dans le champ de spécialisation des enseignants réguliers qu'ils remplacent.

De telles conclusions confirment également les résultats des études réalisées à cet effet par Lambert (1955), Forcina (1958) et Anderson (1959), cités par Holdaway et Bentham (1974).

Depuis les dix dernières années particulièrement, plusieurs organismes scolaires américains ont établi leur propre système de suppléants permanents et ont développé un programme de perfectionnement professionnel pour aider les suppléants à maîtriser les habiletés propres à l'exercice de cette fonction. C'est ainsi que des systèmes d'écoles publiques de villes prestigieuses telles que Boston et Pittsburg ont opté pour ce type de solution (Jentzen et Vockell, 1978). Il est intéressant de mentionner à cet égard l'initiative prise par le système des écoles

publiques de la Nouvelle-Orléans, initiative qui consiste, en autres mesures, à aider les suppléants à mettre au point et à maîtriser des micro-unités d'enseignement qu'ils enseignent, au besoin, dans leur période de suppléance. Les services de publications de l'Association professionnelle américaine des éducateurs physiques (AAHPERD) ont d'ailleurs mis au point une documentation pertinente à ce sujet, qui permet aux suppléants de recourir à du matériel didactique qui convient dans de courts modules d'apprentissage.

Les recommandations qui sont faites et les solutions qui sont proposées pour améliorer les conditions de l'enseignement assumé par les suppléants nous amènent à suggérer que les modifications qui doivent être apportées à cet effet, s'il y a lieu, ont besoin d'être progressives et de respecter «l'écologie» du milieu scolaire concerné. Il y aurait avantage à cet égard de commencer à s'attaquer aux problèmes les plus courants que rencontrent les suppléants dans l'exercice de leur fonction. Ces problèmes, comme le mentionnent George (1978), Wandzilak et Grieco (1982), peuvent apparaître bénins mais ils peuvent néanmoins compromettre l'efficacité de l'enseignement du suppléant et perturber l'ambiance de travail. Ces solutions à «court terme» touchent, par exemple, des aspects aussi immédiats que l'accueil des suppléants, la connaissance des lieux et des personnes, l'assistance en cas de besoin ponctuel et l'accès au matériel didactique courant.

Dans un deuxième temps, l'amélioration du système de suppléance demande la mise au point d'une stratégie de changement qui nécessite que les principaux intéressés par cette question, dans un milieu donné, arrivent à une certaine forme de consensus sur la conception de la suppléance et le mandat qui doit être confié aux suppléants. La technique de groupe nominal qui fut utilisée dans la présente étude permet de réaliser cette étape en assurant jusqu'à un certain point une bonne représentativité des préoccupations des diverses personnes impliquées.

La présence d'un consensus sur le rôle, les fonctions et les tâches des suppléants au sein d'un organisme scolaire devrait faciliter pour la personne qui en assume la responsabilité, la préparation d'un dossier où figurent l'identification des objectifs, la détermination d'une stratégie d'implantation ainsi que les implications financières et humaines d'une telle entreprise.

Enfin, il ne semble pas exister de solution universelle aux problèmes que suscite la suppléance dans l'enseignement. Il apparaît plutôt souhaitable et réaliste d'opter pour un type de solution qui repose sur la volonté et le dynamisme des personnes concernées. Celles-ci doivent prendre les mesures pour se donner des objectifs communs et pour mettre sur pied un système flexible qui permet de sauvegarder un enseignement efficace et la dignité des personnes qui l'assument.

NOTE

1. La Commission des Écoles Catholiques de Québec et la Commission scolaire de Charlesbourg ont publié sous les titres respectifs de «Suppléance des enseignants» et «Politique relative à la dotation en personnel de suppléance aux enseignants absents» une liste d'informations pertinentes relatives aux buts, principes, définitions, dispositions, modalités de remplacement, efficacité de la suppléance, tâches et responsabilités ayant trait à la suppléance. Les objectifs et le contenu de ces deux documents nous apparaissent représentatifs, en général, de la pensée qui prévaut en matière de suppléance au Québec.

RÉFÉRENCES

- Delbecq, André, Andrew Van de Ven et D.H. Gustafson, *Group Techniques for Program Planning*, Glenview, Illinois: Foresman and Co., 1975.
- Friedman, Norman L., High school substituting: Task demands and adaptations in educational work, *Urban Education*, vol. 18, no 1, 1983, p. 114-126.
- Frosch, Carol S., Thoughts on the proper utilization of the utilization of the substitute teacher, *NASSP Bulletin*, vol. 68, no 468, 1984, p. 89-91.
- George, Winifred, The day the super subbed incognito, *Instructor*, vol. 87, no 10, 1978, p. 70-71.
- Holdaway, E.A. et J.A. Bentham, The provision of substitute teachers, *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 20, no 1, 1974, p. 24-33.
- Jentzen, Alan E. et Edward L. Vockell, Substitute teachers: Current status and some suggestions for improvement, *NASSP Bulletin*, vol. 62, no 416, 1978, p. 84-88.
- Kraft, Daniel W., New approaches to the substitute teacher problem, *NASSP Bulletin*, vol. 64, no 437, 1980, p. 79-86.
- Nelson, Mac, A few steps by regular teachers can help substitute with class instruction, *NASSP Bulletin*, vol. 67, no 466, 1983, p. 98-100.
- Pascale, Pietro, J., James C. King et Lou Mastrian, The development and validation of an elementary school substitute teacher questionnaire, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 44, no 2, 1984, p. 507-511.
- Pronin, Barbara, Guerilla guide to effective substitute teaching, *Instructor*, vol. 92, no 6, 1983, p. 64-68.
- Spradley, James, *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.
- Trent, John H. et Sharon Ghilotti, A comparison of teachers', administrators' and substitute teachers' perceptions of substitute teachers, *College Student Journal*, vol. 6, no 4, 1972, p. 52-54.
- Wandzilak, Thomas et Ethel Grieco, Preparing for substitute teaching, *JOPERD*, vol. 53, no 3, 1982, p. 79-80.
- Washington, Roosevelt Jr., Substitute teachers need supervisory help, *Educational Leadership*, vol. 30, no 2, 1972, p. 153-156.
- Woods, Linda L. et Thomas L. Woods, Substitute: a psychological study, *Elementary School Journal*, vol. 75, no 3, 1974, p. 162-167.