Document généré le 4 août 2025 06:59

Revue des sciences de l'éducation

Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires

Claudine Baudoux

Volume 13, numéro 3, 1987

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900572ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900572ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Baudoux, C. (1987). Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, *13*(3), 385–406. https://doi.org/10.7202/900572ar

Résumé de l'article

Cette recherche de type exploratoire menée auprès de 94 directeurs et directrices d'écoles secondaires du Québec permet de relever certaines caractéristiques qui seraient spécifiques aux directrices oeuvrant à ce niveau du système d'éducation. Au niveau de la vie privée, vivant plus souvent seules ou avec moins d'enfants que leurs collègues masculins; ayant moins d'accès aux ressources que leurs homologues masculins, elles connaissent une différenciation de certaines activités selon le sexe : apparemment plus préoccupées de questions pédagogiques et de l'implication de tous les acteurs de l'école, elles semblent disposer de moins de pouvoir et de prestige, et seraient davantage affectées à certaines fonctions ou exclues de certaines responsabilités.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1987

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 3, 1987

Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires

Claudine Baudoux*

Résumé — Cette recherche de type exploratoire menée auprès de 94 directeurs et directrices d'écoles secondaires du Québec permet de relever certaines caractéristiques qui seraient spécifiques aux directrices oeuvrant à ce niveau du système d'éducation. Au niveau de la vie privée, vivant plus souvent seules ou avec moins d'enfants que leurs collègues masculins; ayant moins d'accès aux ressources que leurs homologues masculins, elles connaissent une différenciation de certaines activités selon le sexe: apparemment plus préoccupées de questions pédagogiques et de l'implication de tous les acteurs de l'école, elles semblent disposer de moins de pouvoir et de prestige, et seraient davantage affectées à certaines fonctions ou exclues de certaines responsabilités.

Abstract — This exploratory research involving 94 male and female secondary school principals in Quebec presents certain characteristics that are specific to female principals who work at this level in the education system. In describing their private life, these female principals live more often alone or with fewer children and have less access to resources than their male counterparts, subjecting them to a differentiation in certain activities based on their sex. These female principals seem to be preoccupied with pedagogical questions and with the involvement of all the personnel of the school. They seem to have less power and prestige and are more often given certain functions or excluded from specific responsibilities.

Resumen — Este estudio de tipo exploratorio realizado con 94 directores y directoras de escuelas secundarias del Québec permite destacar ciertas características que serían específicas a las directoras que trabajan en este nivel dentro del sistema de educación. A nivel de la vida privada, viviendo más a menudo solas o con menos niños que sus colegas hombres, teniendo menos acceso a ciertas fuentes que sus homólogos masculinos, éstas conocen diferencias en algunas actividades según el sexo: aparentemente más preocupadas por los asuntos pedagógicos y por la implicación de todos los actores en la escuela, parecen disponer de menos poder y prestigio y serían especialmente afectadas a ciertas funciones o excluiídas de ciertas responsabilidades.

Zusammenfassung — Diese Untersuchung wurde bei 94 (vierundneunzig) Leitern und Leiterninnen höherer Schulen in Québec durchgeführt und weist auf gewisse Besonderheiten hin, die typisch erscheinen für die auf dieser Ebene des Erziehungssystems tätigen Direktorinnen. Da diese im Privatleben öfter allein leben oder weniger Kinder haben als ihre männlichen Kollegen, da sie auch weniger Zugang zu Hilfsmitteln haben als diese,

* Baudoux, Claudine: professeure, Université du Québec à Chicoutimi.

ergibt sich für sie eine Differenzierung gewisser Tätigkeiten gemäss ihrem Geschlecht: anscheinend mehr interessiert an pädagogischen Fragen und an der Einschaltung aller an der Schule wirkenden Kräfte, scheinen sie über weniger Macht und Prestige zu verfügen, und werden offenbar gewissen Funktionen häufiger zugewiesen oder von gewissen verantwortungsvollen Aufgaben leichter ausgeschlossen.

Des études actuelles menées par des chercheures et des chercheurs, tant au niveau général de la gestion qu'au niveau de l'administration scolaire plus particulièrement, posent implicitement ou explicitement cette question: existe-t-il une *gestion au féminin?* Derrière cette question se profile la nécessité éventuelle de revoir les théories de la gestion, pensées par des hommes et reproduites comme telles dans les facultés de gestion. Dans cet article qui présente les résultats d'une recherche de type exploratoire, il s'agira plus immédiatement, de vérifier 1) dans quelle mesure les directrices et directrices adjointes au niveau secondaire sont soumises aux mêmes restrictions que les femmes cadres des autres secteurs à partir de variables de la vie privée, 2) de vérifier si elles ont un accès égal aux ressources à partir de variables d'ordre professionnel, et 3) si les tâches de gestion sont différenciées selon le sexe.

Après la revue des écrits consacrés à ces questions, nous proposerons un cadre théorique des missions et activités retenues pour établir le profil de gestion de ces directeurs et directrices. Suite à la justification de la méthodologie retenue, nous commenterons les résultats de notre étude en les comparant avec des résultats similaires obtenus dans d'autres recherches.

État de la question

Descarries-Bélanger (1983) a souligné que tout milieu du travail est structuré en fonction de l'arbitraire de la catégorisation par sexes. Il assigne à chacun des sexes des fonctions inégales sous prétexte de la différence des prédispositions ou qualifications. Il ne concède aux femmes qu'un accès limité et différencié aux ressources. Quant aux femmes cadres plus particulièrement, qui ont réussi à échapper pendant un certain temps à la détermination sexuelle, elles se retrouvent sous l'effet des contraintes de ces fonctions inégalitaires. Même à ce niveau, elles se retrouvent dans des niveaux de positions plus faibles, moins favorisés et associés à des tâches différenciées selon le sexe.

Par ailleurs, Simard et Tarrab (1986) ont publié un ouvrage sur la problématique d'une gestion au féminin, à partir d'entrevues menées auprès de femmes gestionnaires dans le milieu des affaires, de l'administration publique et de l'administration universitaire. Symons (1982) a décrit la gestion des femmes d'affaires dans toute sa spécificité. Une équipe de l'Université d'Ottawa, composée d'Andrew, de Coderre et de Denis (1985) étudie les projets de carrière et les projets de vie des femmes gestionnaires des secteurs public et privé. Lee-Gosselin et Grisé

(1986) ont mené des recherches sur les femmes propriétaires d'entreprises manufacturières et Belisle (1987) a dressé le profil de la femme d'affaires de la Montérégie. Toutes ces études soulignent que les femmes cadres vivent plus souvent seules, ou avec moins d'enfants que les hommes cadres, ou que la moyenne des Québécoises. Pharis et Zakariya (1979), ainsi que Jones (1986), signalent que les directrices sont plus souvent célibataires que les hommes. Par ailleurs, selon ces études, elles dirigent de plus petits établissements. Au Québec, Baudoux (à paraître) constate qu'au primaire, une directrice sur deux vit seule, et que les directrices dirigent, en moyenne, des écoles plus petites que leurs collègues masculins, ce qui n'est pas sans incidence sur leur salaire.

Aux États-Unis, depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs (Bass, Krussel et Alexander, 1971; Hemphill, Griffiths et Frederiksen, 1962; Hoyle, 1969; Wiles et Grobman, 1955) comparent la gestion des directeurs et directrices d'école sous divers aspects afin de vérifier dans quelle mesure il est opportun de confier de tels postes de responsabilité à des femmes.

Par la suite, et parallèlement à la mise sur pied de programmes d'accès à l'égalité, de nombreuses recherches sont menées pour vérifier la nature des obstacles qui écartent les femmes des postes de direction. Parmi ces obstacles, les représentations stéréotypées des décideurs au sujet des caractéristiques masculines et féminines sont mises en relief par certains chercheurs et chercheures. Dans le domaine des affaires, Orth et Jacobs (1971) démontrent que les femmes sont perçues comme trop émotives et comme ne convenant pas à des postes de direction. Browerman *et al* (1972) signalent les représentations dont les femmes sont l'objet: elles sont perçues comme dépendantes, passives, illogiques, subjectives, facilement influençables, manquant de compétitivité, d'ambition et de leadership, inhabiles en affaires, inaptes à la prise de décision.

Une vaste étude, désormais classique, sur les stéréotypes masculins et féminins (Rochenblave-Spenlé, 1964) a montré que cette opposition masculin/féminin dévalorise systématiquement certaines qualités traditionnellement considérées comme féminines pour valoriser les traits traditionnellement acceptés comme masculins. Certains de ces traits concernent le comportement au travail: selon cette perspective, l'homme est méthodique, organisé, rigide, il a le goût de l'organisation, alors que la femme est incohérente, étourdie, rusée. L'homme est indépendant, la femme a le goût de plaire, le besoin de se confier. L'homme a besoin de puissance, il est ambitieux, il a le goût du commandement, il est dominateur, alors que la femme est faible. Au niveau des qualités intellectuelles et de la créativité, l'homme est original, objectif, il a du goût pour les idées théoriques, les sciences et les mathématiques, alors que la femme est plutôt conventionnelle et intuitive.

Enfin, de nos jours, apparaît dans la recherche un questionnement au sujet de la légitimité épistémologique des théories de gestion, construites par des hommes, à partir de modèles de comportement masculins, et ayant cours dans

des organisations fortement sinon totalement masculines au niveau supérieur de la hiérarchie. Que disent ces études comparatives sur les différents aspects de la gestion, en général, et au niveau de l'administration scolaire, en particulier?

Efficacité générale

Plusieurs chercheurs et chercheures conférant au concept d'efficacité le sens de degré d'atteinte des buts de l'organisation, soulignent qu'il n'y a pas de différence significative entre directrices et directeurs au niveau de l'efficacité administrative (Bass, Krussel et Alexander, 1971; McQuigg et Carlton, 1980; Jones, 1986 et Gouvernement du Québec, 1986). Quant à la gestion en général, Muldrow et Bayton (1979) signalent qu'il n'y a pas de différence sur la qualité des décisions. Toutefois, les directrices semblent être plus efficaces que leurs collègues sur certains aspects. Selon Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962), les directrices connaissent davantage les méthodes et techniques d'enseignement. Gross et Trask (1976) signalent également que la réussite des élèves qui étudient dans des écoles dirigées par des directrices est égale ou supérieure à celle des élèves dont l'école est dirigée par un directeur.

Style de gestion

Pour ce qui est du style de gestion, Jones (1986) conclut qu'il n'existe pas de différence significative entre directeurs et directrices. Shipman (dans Chaille et Thompson, 1983) signale qu'il n'en existe pas non plus entre futurs directeurs ou directrices. La plupart concluent cependant que les directrices ont un style de gestion plus participatif: que ce soit, au niveau de la gestion en général (Jago et Vroom, 1982), ou pour l'administration de l'éducation plus particulièrement (Wiles et Grobman, 1955; Hemphill, Griffiths et Frederiksen, 1962; Morsink, 1970; Meskin, 1974; Fishel et Pottker, 1975; Shakeshaft, 1986). Selon Fairholm et Fairholm (1984), les directrices créent une atmosphère plus consensuelle et plus participative pour la prise de décision. Plus particulièrement, Levandowski (1977) rapporte que la participation des élèves s'accroît avec la présence de directrices à la tête des établissements. Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) signalent que les directrices cherchent davantage à impliquer les élèves dans la vie de l'école. Charters et Jovick (1981) s'accordent sur la constatation que les directrices ont une gestion plus participative, sauf sur les décisions concernant les objectifs éducatifs. Morsink (1970) fait remarquer que les directrices supportent moins l'initiative des enseignants et des enseignantes.

Coordination avec l'extérieur

En ce qui concerne la coordination avec l'extérieur de l'école, Shakeshaft (1986) constate que les directrices considèrent dans l'ensemble leur fonction comme un service à la communauté, alors que les hommes voient la leur comme un indice de statut personnel. Eastabrook et Fullan (1978) signalent qu'il n'existe pas de

différence significative entre directrices et directeurs en Ontario en ce qui concerne leurs activités externes. L'implication des parents dans l'école est un élément de ces relations école-extérieur. Gross et Trask (1976) signalent à ce sujet que les parents sont également impliqués dans la chose scolaire, quel que soit le sexe de la direction. Pour leur part, Hemphill, Griffiths et Frederikson (1962) signalent qu'avec une directrice, les parents sont plus impliqués dans l'école. Morsink (1970) affirme que les directrices parlent et agissent davantage comme porte-parole de leur école.

Relations avec les autorités

Les directrices ont plus de relations avec les autorités, discutent avec elles davantage de leurs préoccupations et les impliquent davantage (Shakeshaft, 1986; Kmetz et Willower, 1982; Hemphill, Griffiths et Frederiksen, 1962), alors que les directeurs préfèrent prendre seuls leurs décisions.

Leadership pédagogique

La plupart des études tendent à démontrer que les directrices exercent davantage de leadership pédagogique. Wiles et Grobman (1955) ont montré que les directrices mettaient davantage l'accent sur la productivité des enseignants et des enseignantes. Les directrices sont jugées par Shakeshaft (1986) comme plus préoccupées de supervision pédagogique (les directeurs le seraient davantage par les activités de *management*), discutent davantage de questions éducatives. Elles visiteraient davantage les classes (Shakeshaft, 1986). Meskin (1974), ainsi que Fishel et Pottker (1975), signalent que les directrices s'intéressent davantage au leadership pédagogique et qu'elles supervisent les enseignants et les enseignantes de plus près. Charters et Jovick (1981) mettent en relief que les directrices ont plus d'interaction en face à face avec les enseignants et les enseignantes. Dans la même veine, Levandowski (1977) signale que les directrices travaillent davantage avec les enseignants et les enseignantes. Pitner (1981) trouve que les directrices sont plus impliquées dans l'enseignement. Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) constatent que les directrices assistent davantage les enseignants et les enseignantes débutants qui ont des problèmes. En général, Van Meir (1973) affirme après étude que les directrices exercent un leadership plus fort. Harimoto Tam (dans Chaille et Thompson, 1983) signale que le score des directrices sur des échelles mesurant le leadership est plus élevé. Day et Stogdill (1972) affirment pour leur part qu'il n'existe pas de différence entre directeurs et directrices sur ce point.

Intégration des personnels et des élèves dans l'école

Pour ce qui est de l'intégration des acteurs dans l'école, Morsink (1970) signale que les directrices sont plus efficaces que les directeurs. Wiles et Grobman (1955) avaient rappelé que les directrices ont des collaborations plus étroites et

meilleures avec les enseignants et les enseignantes de leur école. Dans le domaine de la gestion en général, Burton (1979) affirme que les femmes sont plus sensibles que les hommes aux relations interpersonnelles. Toutefois, cet auteur signale, contrairement à de nombreuses autres études, que les femmes gestionnaires travaillent de façon plus individuelle.

Réflexion

Au niveau de la réflexion nécessaire à la gestion, les résultats sont contradictoires: Hoyle (1969) affirme que les directrices réfléchissent plus fréquemment aux gestes qu'elles ont posés. Pitner (1981) dit que les directrices contrôlent moins le suivi des réunions.

Organisation

En ce qui concerne l'organisation de l'école, les recherches donnent également des résultats contradictoires. Eastabrook et Fullan (1978) affirment qu'il n'existe pas de différence significative sur les tâches administratives. Fishel et Pottker (1975) ainsi que Meskin (1974) signalent que les directrices attachent une plus grande importance aux tâches administratives. Toutefois Pitner (1981) constate qu'elles exercent moins de contrôle sur la planification.

Gestion de personnel

En gestion de personnel, les directrices, selon Eastabrook et Fullan (1978) semblent s'attacher davantage à celle du personnel de soutien, et les directeurs, davantage à celle des enseignants et des enseignantes.

Gestion des élèves

Au niveau de la gestion des élèves, il n'existe pas de consensus dans les recherches. La plupart des chercheurs et des chercheures semblent dire que les directrices s'occupent davantage du développement socio-affectif des élèves et sont plus sensibles aux particularités des élèves (Gross et Trask, 1976 et Shakeshaft, 1986). Hoyle (1969), dans la même veine, trouve les directrices plus conscientes des problèmes des éleves. Levandowski (1977) affirme que les directrices travaillent davantage avec les éleves. Gilbertson (1981) souligne dans sa recherche menée à Hawaï que les directrices utilisent plus fréquemment la suspension.

Régulation

Quant à la régulation, Gross et Trask (1976) signalent qu'il n'existe pas de différence entre directeurs et directrices sur l'importance du support accordé aux enseignants et aux enseignantes en cas de conflit avec les élèves. Mais Morsink (1970) affirme que les directrices sont plus efficaces pour résoudre des conflits avec les enseignants et les enseignantes.

Contrôle

En ce qui concerne le contrôle pédagogique, Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) soulignent que les directrices sont plus préoccupées d'atteindre les objectifs éducatifs. Elles mettent davantage l'accent sur l'évaluation du processus d'apprentissage dans leur école. Quant au contrôle du respect des lois et règlements, les directrices sont plus touchées par les problèmes de délinquance, selon Shakeshaft (1986). Les directeurs enregistrent un taux d'absence et de vol plus élevé chez les élèves, selon Harimoto Tam (dans Chaille et Thompson, 1983).

Si les résultats obtenus dans des recherches américaines sont parfois contradictoires, il semble se dégager certains résultats convergents: les directrices seraient, dans l'ensemble, davantage préoccupées que les directeurs de questions et d'animation pédagogiques et elles auraient un style de leadership plus participatif.

Cadre théorique: les missions et activités

Si l'on veut repérer l'existence de différences dans la gestion des directeurs et directrices, il s'avère utile d'établir une description de leur gestion quotidienne. De telles études ont été traditionnellement abordées de deux façons, selon le type d'objectif poursuivi. Le premier type d'études est constitué d'analyses descriptives de tâches demandées ou attendues explicitement par la hiérarchie. Toutefois, ce genre d'études (Laurin, 1977), malgré son intérêt réel, revêt l'inconvénient d'exclure certaines tâches insolites non décrites dans les obligations officielles.

Le deuxième type d'études veut obtenir des renseignements sur le poste dans sa réalité quotidienne au moyen d'études ethnométhodologiques, d'études démographiques, d'études menées à partir de l'observation directe ou indirecte recourant à la technique des incidents critiques, à celle de l'agenda, à la méthode comparative, aux entrevues ou aux questionnaires. La plupart de ces recherches sont des études de rôle ou des analyses de fonctions qui mettent en relief la récurrence de certains comportements: entre autres, Brassard et Brunet (1985-1986), Brunet *et al*, (1985), Brunet et Corriveau (1984), O'Dempsey (1976), Kurner (1976) et Hodgson, Levinson et Zaleznick (1965). Notre objectif étant, au contraire, de mettre en lumière des différences éventuelles chez les directeurs et directrices, et de procéder à un relevé exhaustif des activités, y compris des activités personnelles des directeurs et directrices, nous avons recouru de préférence au concept de *mission*. Selon *Le Robert*, la mission est:

1) «la charge donnée à quelqu'un d'aller accomplir quelque chose, de faire quelque chose»;

2) «le but, la tâche que l'on se donne à soi-même avec le sentiment d'un devoir».

Cette double signification du mot mission met en relief l'interaction nécessaire (charge donnée ou qu'on se donne), à la limite contradictoire, entre les demandes, les attentes et les initiatives.

Si les fonctions sont d'ordinaire divisées en tâches (Brunet *et al*, 1985), les rôles en transactions, les missions sont ici composées d'activités. Les missions et les activités que nous avons définies dans le cadre de cette recherche sont inspirées en partie de Mintzberg (1984) ou de Brassard et Brunet (1985), sans toutefois qu'elles se recouvrent complètement; en effet, à la phase du prétest de notre cadre théorique, nous avons constaté que nous devions y ajouter des éléments originaux comme l'allégeance, la réflexion ou les activités personnelles. Afin de préciser notre classification, nous définissions ci-après les missions et activités.

Coordination

À ce titre, le directeur ou la directrice favorise des relations entre son école et les acteurs extérieurs à l'école. Il ou elle: 1) établit des liens entre son école et d'autres organisations (par exemple, caisses populaires, municipalités, universités, centres d'accueil, Centre Local de Services Communautaires (CLSC), conseils de bande, etc.) ou des individus extérieurs: hygiéniste dentaire, curé, policier éducateur, fournisseur de services, etc.; 2) établit des liens entre l'école et les services de la Commission Scolaire (C.S.) ou avec le Ministère (déplacements ou appels téléphoniques entre la C.S. et l'école, consultation auprès des services, etc.) ou entre son école et d'autres écoles (liens avec les collègues d'autres écoles, etc.); 3) est porte-parole de l'école auprès de conseils, comités ou tables de gestion de la C.S.

Allégeance

Dans ce cas, le directeur ou la directrice pose des actes de respect des autorités. Il ou elle: 1) maintient des relations d'ordre professionnel avec les autorités du Ministère (vérificateurs, etc.), de la C.S., du Directeur Général, etc; pour la directrice ou le directeur adjoint, avec la directrice ou le directeur; 2) établit des relations d'ordre personnel concernant l'application de ses conditions de travail avec les autorités (demande de congé, etc.).

Leadership pédagogique

À ce titre, le directeur ou la directrice prend des moyens en vue de l'amélioration constante des activités pédagogiques de l'école. Dans ce sens, il ou elle pratique deux types d'animation, il ou elle: 1) stimule les enseignantes et les enseignants par des rencontres en groupe ou individuelles; 2) anime les professionnelles ou les professionnels en groupe ou individuellement;

Intégration

Dans cette optique, le directeur ou la directrice veille à favoriser des échanges oraux entre ses différentes catégories de personnel et les élèves à l'intérieur de l'école, à leur fournir l'information adéquate ou à leur demander des services. Il

ou elle: 1)favorise les échanges et la coordination de l'information entre la direction et les divers acteurs de l'école, ou entre écoles institutionnelles (fournir de l'information orale aux personnels, aux élèves, accueillir et présenter les nouveaux venus, accorder des rendez-vous, etc.); 2) maintient des contacts et des échanges informels avec différents individus (salle de repos, couloirs, etc.); 3) réunit ou assiste à des réunions de gestion (rassemblant le directeur ou la directrice et ses adjoints ou adjointes, etc.); se concerte rapidement avec d'autres collègues de l'école sur des décisions à prendre; 4) fait des déplacements entre les unités de ses écoles institutionnelles ou intégrées;

Réflexion

À ce titre, le directeur ou la directrice d'école s'attarde un certain temps sur des lectures, des consultations auprès de spécialistes, ou sur la rédaction de rapports qui ne concernent pas directement un élève. Il ou elle: 1) consulte ou analyse des documents (ne concernant pas les élèves) ou catalogues avant prise immédiate de décision; 2) consulte des spécialistes, échange des informations avant une prise immédiate de décision (ne concernant pas les éleves); 3) rédige des rapports; 4) lit ou écrit des documents préparatoires ou subséquents à une réunion; 5) consulte des spécialistes pour préparer une réunion (information mutuelle ou élaboration de stratégies, etc.) ou en donner le suivi; 6) lit des documents pour usage à moyen et à long termes.

Organisation

À ce titre, le directeur ou la directrice planifie et coordonne ses activités, celles du personnel ainsi que celles de l'école, et veille à faire siéger divers comités, y compris les comités de consultation. Il ou elle: 1) planifie la semaine ou la journée, lit le courrier, rédige des mémos, des lettres et messages de routine, fait le classement; 2) planifie et organise la vie scolaire et parascolaire; veille à la publicité des réalisations de l'école (journaux, radio, conférence de presse); encourage les innovations et le projet éducatif; 3) met en place divers mécanismes de consultation de l'école (comités d'école, associations d'élèves, etc.); y siège; veille à leur suivi; prépare les ordres du jour; rencontre le président ou la présidente; 4) organise la suppléance; 5) organise les services de soutien de l'école (rencontres de planification du travail de la secrétaire, du concierge, etc.).

Gestion des ressources matérielles et financières

Dans ce sens, le directeur ou la directrice planifie les ressources matérielles et financières nécessaires au bon fonctionnement de son école, rédige les réquisitions, et est responsable de la gestion courante de ces ressources. À ce titre, il ou elle: 1) prévoit les ressources matérielles et financières; rédige les réquisitions; 2) gère les ressources matérielles et financières.

Gestion du personnel

Le directeur ou la directrice gère les diverses conventions collectives des personnels et participe à leur négociation et parfois au processus d'engagement. Dans ce sens, il ou elle: 1) gère les contrats des directrices ou directeurs adjoints; évalue ces directrices et directeurs et prévoit leur perfectionnement; 2) gère la convention collective des professionnelles et des professionnels non enseignants, les évalue et prévoit leur perfectionnement; 3) gère la convention collective des enseignantes et des enseignants, évalue et prévoit leur perfectionnement; accueille les stagiaires et rédige des rapports de probation; siège sur des comités d'embauche; rencontre les personnes concernées par un changement d'affectation; 4) gère la convention collective du personnel de soutien, évalue ce personnel et prévoit son perfectionnement; 5) participe aux négociations.

Gestion des élèves

Le directeur ou la directrice doit établir divers types d'échanges afin de veiller au bien de l'élève: 1) établit des relations avec les élèves, seuls ou en groupe (pour motivation, récompenses, soutien, sanctions, problèmes de discipline, éducation, etc.); 2) maintient des échanges avec les parents concernant leur enfant; 3) maintient des échanges avec les spécialistes (enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels, ou toute personne détentrice d'une connaissance pertinente) concernant un ou des élèves; rédige un rapport sur la situation.

Régulation

Le directeur ou la directrice se trouve parfois dans des situations de crise ou de conflit; il ou elle gère les crises et les conflits entre les acteurs ou groupes d'acteurs à l'intérieur de l'école (débrayage étudiant, collusions diverses, etc.).

Dépannage

Le directeur ou la directrice est ou se voit dans certaines circonstances dans l'obligation de s'occuper d'activités qui ne relèvent pas de ses attributions. Dans ce cas, le directeur ou la directrice s'occupe d'un problème que personne dans l'école ne peut régler à un moment donné (premiers soins, remplacement de surveillance à la cafétéria, reprographie, réparation de matériel brisé, reconduire un élève, etc.).

Contrôle

À ce titre, le directeur ou la directrice est responsable de la bonne marche de l'école. Il ou elle: 1) vérifie la conformité pédagogique des moyens retenus par les acteurs de l'école avec les objectifs poursuivis (programmes, examens, matériel pédagogique, etc.); 2) vérifie le respect, par le personnel et les élèves, des lois, normes, règlements et politiques; 3) vérifie la sécurité des élèves (présence à

l'arrivée et au départ des autobus, exercices d'incendie, prises d'échantillon d'eau, etc.); 4) contrôle les ressources financières et matérielles (ouvrir et fermer les portes de l'école, vérifier l'état du bâtiment et du matériel, constater les vols ou le vandalisme, etc.); 5) relit les documents dactylographiés avant envoi; 6) mène des enquêtes sur délits mineurs (perte d'objets, enfants momentanément perdus ou en fugue, etc.).

Représentation

À ce titre, le directeur ou la directrice agit comme personne dotée d'un certain statut ou d'une certaine autorité. Dans ce sens, il ou elle: 1) participe ou se prépare à différentes manifestations à titre de directeur ou directrice d'école; 2) signe des documents, donne des autorisations, écrit des lettres de référence, etc.; 3) participe à différents comités externes, sans être le porte-parole de l'école (assiste à une réunion d'association professionnelle, siège au conseil d'administration d'une caisse populaire, etc.).

Activités personnelles

Le directeur ou la directrice se livre à des activités pendant les heures régulières de travail qui n'ont pas de relations directes avec la direction de l'école. Par exemple, il ou elle: 1) prévoit (ou se livre à) des activités de perfectionnement; téléphone pour affaires personnelles, se rend à un rendez-vous chez le médecin, prend seul une pause-santé, etc.; 2) remplit des obligations d'enseignement.

Méthodologie

Les varibales retenues en ce qui concerne la vie privée sont: le sexe, la situation géographique, le groupe d'âge, le statut civil, l'expérience, le nombre d'enfants de plus ou de moins de 16 ans vivant sous le même toit, et le nombre d'années d'expérience dans un poste de direction. L'environnement professionnel est défini au moyen des variables suivantes: le nombre de personnes à temps plein et à temps partiel, le nombre, la variété des services offerts dans l'école et le degré correspondant de responsabilité vis-à-vis de ces services, le nombre et le type d'élèves, le nombre et la variété des comités internes, des comités de la commission scolaire et des comités externes, et le niveau de responsabilité correspondant. En ce qui concerne le temps consacré par les directeur et directrices à leurs différentes missions et activités, nous leur demandions de décrire leur emploi du temps des troisième et quatrième journées qui suivaient la réception du questionnaire.

Au cours de la phase du prétest, les questionnaires ont été examinés et commentés par 64 directrices et directeurs au cours de neuf interviews de groupe tenues dans les différentes régions du Québec. Les commentaires demandés portaient sur la clarté des questions, la pertinence des choix de réponses, la façon d'obtenir le degré de précision souhaité pour l'emploi du temps. Suite à cette consultation,

nous avons ajouté au questionnaire un exemple de feuilles de réponses afin d'indiquer le niveau de précision requis.

Les questionnaires remaniés ont été envoyés en mai, juin, août et septembre 1986. La période couverte peut être considérée comme assez représentative, même si la périodicité des opérations dans le domaine scolaire est répartie sur un an. En effet, elle couvre quatre mois, une période sans présence d'élèves (le mois d'août, avec un dixième des envois), ainsi que trois mois avec présence des élèves.

Les questionnaires ont été envoyés à un échantillon aléatoire simple pris à partir de 10% (N = 294) de la population des directeurs et directrices de la Fédération québécoise des directeurs d'école, selon cinq catégories: directeurs et directrices 1) du primaire, 2) du secondaire; 3) d'écoles primaires institutionnelles (composées de plusieurs bâtiments); de directrices et directeurs adjoints 4) du primaire et 5) du secondaire. Nous avons exclu de la population les directeurs ou directrices en congé sans solde, en préretraite, en sabbatique, en prêt de service ou mis en disponibilité, afin que les résultats décrivent des missions et activités contemporaines à l'envoi du questionnaire.

Les copies du questionnaire étaient dûment identifiées mais assuraient la confidentialité des résultats. À la suite d'un rappel écrit effectué trois semaines après l'envoi du questionnaire, nous avons reçu pour l'ensemble de la recherche 207 réponses, soit un taux de réponses de 70,41%. Les résultats que nous présentons dans cet article ne concernent que le secondaire. Étant donné le petit nombre de directrices du secondaire qui ne constituent selon les derniers chiffres du bureau de la condition féminine du ministère de l'Éducation du Québec que 12,8% des effectifs de direction au secondaire, nous avons choisi d'envoyer parallèlement un questionnaire à toute la population des directrices du secondaire, sans relance.

La distribution géographique des 94 répondantes et répondants du secondaire est présentée au tableau 1.

Tableau 1

Distribution géographique des répondantes et des répondants

Région	fréquence	pourcentage
Bas St-Laurent-Gaspésie	3	3,19
Saguenay-Lac St-Jean	10	10,64
Québec	27	28,72
Trois-Rivières	4	4,26
Cantons de l'Est	3	3,19
Montréal	32	34,04
Outaouais	6	6,38
Nord-Ouest	6	6,38
Côte-Nord	3	3,19
Total	94	99,99

La répartition des directeurs et directrices qui ont répondu au questionnaire selon le niveau de responsabilité dans l'école secondaire (les directrices et directeurs d'écoles intégrées primaire-secondaire sont inclus dans la catégorie directeur ou directrice) est présentée au tableau 2.

Tableau 2

Répartition par sexe du niveau de responsabilité des répondantes et des répondants

Catégorie	Hommes	Femmes	Total
directeurs ou directrices	30	7	37
directrices ou directeurs adjoints	44	13	57
Total	74	20	94

Résultats

Les résultats consignés dans cette partie de l'article sont statistiquement significatifs à un seuil de confiance de 0,05 pour les trois tests utilisés: le Mann-Whitney, le Chi carré et le test *t*. Certaines différences statistiquement significatives entre directeurs et directrices ont été cernées au niveau de la vie privée, de l'environnement professionnel, ainsi que des missions et activités.

Les différences au niveau de la vie privée

Dans cette partie, il s'agit de vérifier si, à l'instar de leurs homologues cadres, les directrices ont un statut civil différent de celui des directeurs et un nombre d'enfants moins élevé. Au niveau du statut civil (voir tableau 3), 25% des directrices et directrices adjointes du secondaire vivent seules, alors que ce n'est le cas que de 4% des hommes. Le statut de personne mariée ou vivant maritalement est celui de 94,5% des directeurs, et de 65% des directrices. Enfin, 10% des directrices et des adjointes sont des religieuses, alors que 1,5% des hommes sont des religieux. Ces chiffres concernant les directrices d'école sont un peu supérieurs à ceux que rapporte Simard (Simard et Tarrab, 1986): au Canada, en effet, une femme gestionnaire sur deux vit seule, sans conjoint ni enfant. Par ailleurs, Jones (1986) a montré qu'aux États-Unis, les directrices de collèges vivent seules dans 41,5% des cas; les directeurs, dans seulement 7,4% des cas; Pharis et Zakariya (1979) ont dénombré pour le primaire 67% de femmes mariées et 93,9% de directeurs mariés.

Tableau 3

Statut civil

Catégories	Hommes	Femmes
vivant seules ou seuls	4,00%	25,00%
mariées ou mariés, ou vivant maritalement	94,50%	65,00%
religieux ou religieuses	1,50%	10,00%

En ce qui concerne le nombre d'enfants vivant sous leur toit (voir tableau 4), les directeurs ont la responsabilité de deux enfants, en moyenne, alors que les directrices en ont 0,5. Les directeurs ont en moyenne 1,1 enfant de moins de 16 ans sous leur toit, alors que les directrices n'en ont que 0,3. En ce qui concerne les enfants de plus de 16 ans vivant sous leur toit, les directeurs en ont 0,9, alors que leurs collègues femmes en ont 0,2. Par comparaison, dans l'entreprise privée, 65% des femmes gestionnaires ont un enfant et plus (Lee-Gosselin et Grisé, 1986).

Tableau 4

Nombre d'enfants vivant sous le même toit

Enfants	Hommes	Femmes
Enfants de moins de 16 ans	1,1	0,3
Enfants de plus de 16 ans	0,9	0,2
Nombre total d'enfants	2,0	0,5

Si les directrices du secondaire vivent moins souvent seules que les directrices du primaire où la moitié des femmes sont dans cette situation (Baudoux, à paraître), il n'en reste pas moins que ces directrices, qui ne forment que 12,8% des cadres pour 40% des enseignantes (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1984), sont loin de rejoindre la situation des directeurs. Les directrices sont-elles choisies parce qu'elles vivent seules ou qu'elles n'ont pas beaucoup d'enfants, ou présentent-elles leur candidature lorsqu'elles ont moins de responsabilités familiales? Dans le premier cas, les femmes seraient victimes des stéréotypes de la société reproduits dans l'organisation; le deuxième cas traduirait le poids social de la sphère privée qui n'existerait que pour les femmes. En effet, les hommes ayant des enfants à charge ont d'ordinaire une femme qui en a la responsabilité, alors que les femmes n'ont habituellement pas d'homme pour le faire.

Les différences dans l'environnement professionnel

La recherche de différences statistiquement significatives entre directeurs et directrices permet de vérifier dans quelle mesure les directrices se retrouvent moins présentes dans des réseaux et si elles ont un accès différent aux ressources.

Les personnels — Au niveau des personnels, les directrices du secondaire ont davantage d'adjoints administratifs (1,1 en moyenne) que leurs collègues masculins (0,3 en moyenne). Les résultats de cette recherche ne peuvent expliquer une telle différences que des études ultérieures pourraient cerner. Les directrices ont 29 enseignantes et enseignants en moyenne sous leur responsabilité, alors que les directeurs en ont 41,5.

Les services disponibles dans l'école — Quant aux services disponibles dans l'école, la situation varie considérablement selon le service. Les différences statistiquement significatives obtenues concernent les bibliothèques, l'audio-visuel, les garderies, les résidences et l'adaptation scolaire.

En ce qui concerne la responsabilité de bibliothèques, les directeurs sont plus souvent responsables de bibliothèques à l'usage de leur école seulement ou en collaboration avec d'autres organismes, alors que les directrices sont responsables plus souvent que leurs collègues de bibliothèques dont elles partagent l'utilisation avec d'autres écoles. Parfois, il existe des bibliothèques dans l'école que le directeur ou la directrice n'a pas sous sa responsabilité. Ce cas concerne plus fréquemment les directrices.

Les directrices sont plus souvent responsables de services audio-visuels à l'usage de l'école seulement. Elles sont moins souvent responsables de ce service lorsqu'il est partagé avec d'autres écoles ou avec d'autres organismes. Si la direction n'est pas responsable de ce service, plus de directeurs que de directrices en disposent pour l'école seulement, mais plus de directrices que de directeurs le partagent avec d'autres écoles.

Les directeurs sont plus souvent que les directrices responsables de services de garderie offerts pour leur école seulement, alors que les directrices sont plus souvent responsables de services de garderie partagés avec d'autres écoles. Les directrices sont plus souvent que les directeurs non responsables de services de garderie offerts pour leur école seulement.

Les directrices sont plus souvent que les directeurs responsables de services de résidence pour leur école seulement, alors que les directeurs sont plus souvent responsables de ce service lorsqu'il est partagé avec d'autres écoles.

Les directrices se retrouvent proportionnellement plus nombreuses comme responsables du service d'adaptation scolaire lorsqu'il est offert pour leur école seulement, mais moins souvent que leurs collègues comme responsables de ce service quand il est partagé avec d'autres écoles ou avec d'autres organismes. Dans le cas où la direction n'est pas responsable de ce type de service, les directeurs se retrouvent plus fréquemment lorsqu'il s'agit d'un service offert pour leur école seulement, alors que les directrices sont plus souvent non responsables de ce service lorsqu'il est partagé avec d'autres écoles.

La responsabilité d'un service destiné uniquement à l'école concernée est davantage confiée aux directeurs dans les cas suivants: bibliothèque et garderie.

Pour les services audio-visuels, de résidence, et d'adaptation scolaire, ce sont les directrices qui ont le plus souvent en charge cette responsabilité.

Élèves — En ce qui concerne le type d'élèves, les directeurs ont, en moyenne, sous leur responsabilité plus d'élèves du professionnel court (30) que les directrices (10,5). Les directrices ont davantage d'élèves handicapés physiquement que les directeurs, soit en moyenne respectivement 7 et 1. Les stéréotypes voulant que les directrices sont plus touchées par les élèves en difficulté et moins préoccupées d'enseignement professionnel peuvent expliquer cette dichotomie au niveau de la répartition de la clientèle étudiante selon le sexe.

Les comités — Les comités externes sur lesquels siègent les directeurs et les directrices présentent également certaines différences statistiquement significatives selon le sexe. Ce sont les comités dans d'autres institutions d'enseignement, les comités d'associations sportives et professionnelles.

Les directrices siègent davantage que les directeurs à des comités d'autres institutions d'enseignement, ainsi qu'à des comités d'associations professionnelles sans en être responsables. Les directrices sont moins souvent que leurs collègues masculins responsables d'associations sportives. Les directrices se sentent-elles plus concernées par les comités où l'on discute d'objets qui les intéressent, c'est-à-dire reliés à l'enseignement, plutôt que par des comités où elles pourraient développer des réseaux utiles à leur carrière? C'est ce qu'affirme Shakeshaft (1986).

Au total, les directrices sont moins souvent que leurs collègues responsables de comités externes. Ici encore, la sphère privée et le maternage attribué socialement aux femmes pourrait expliquer ces différences. Par ailleurs, Pitner (1981) a démontré que les directeurs fréquentent davantage les clubs d'affaires pour projeter une image d'efficacité. L'absence relative des directrices comme responsables de comités externes pourrait-elle signifier également le manque de confiance accordé aux directrices par leurs collègues masculins qui sont majoritaires?

Les comités internes présentent une seule différence significative entre directeurs et directrices: les directrices siègent davantage que les directeurs sur des comités concernant les élèves en difficulté. Rappelons qu'elles ont plus d'élèves de ce type que les directeurs.

En ce qui concerne le total des comités, les directrices du secondaire sont moins souvent responsables que leurs collègues de comités, qu'ils soient internes ou externes. Le pouvoir des directrices est encore, on le voit, moins étendu que par rapport à leur participation effective à la vie de l'école.

Les différences au sujet des missions et activités

Les directrices connaissent-elles, dans leur vie professionnelle, des tâches différenciées selon le sexe, comme le suggère Descarries-Bélanger (1983) et comme le montrent les recherches citées auparavant?

Dans un premier temps, le tableau 5 présente les missions et activités où nous n'avons pas identifié de différences statistiquement significatives au seuil de 0,05. Il s'agit de la mission et des activités de coordination, de la mission et des activités de réflexion, de la mission de régulation, de la mission des activités personnelles et du total d'heures de travail réalisé en semaine.

Tableau 5

Missions et activités non différenciées (nombre moyen de minutes quotidiennes)

Mission de coordination	Hommes	Femmes
Liaison école - extérieur	15,508	12,750
Liaison école - commission scolaire	26,661	29,875
Porte-parole de l'école	6,305	12,000
Total	48,475	54,625
Mission de réflexion	**Hommes**	**Femmes**
Consultation de documents avant décision	5,881	9,375
Consultation de spécialistes avant décision	1,542	2,625
Écriture de rapports	7,288	5,688
Lecture avant ou suite à une réunion	5,322	8,500
Consultation de spécialistes avant ou suite à une réunion	2,881	0,000
Lecture à moyen ou long termes	5,864	7,562
Total	28,780	33,750
Mission de régulation	**Hommes**	**Femmes**
Gestion des crises entre acteurs	0,644	0,000
Activités personnelles	16,305	3,938
Total des heures de travail hebdomadaire	38,281	43,010

Les différences statistiquement significatives selon le seuil de confiance retenu et observées dans bon nombre de missions et activités seront abordées successivement. Les directrices consacrent davantage de temps aux relations personnelles avec les autorités. Ceci rejoint les résultats de recherches américaines: Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962), Kmetz et Willower (1982), Shakeshaft (1986) montrent que les directrices cherchent à impliquer davantage les autorités dans la vie de leur école. Les directrices consacrent plus de temps à la stimulation des enseignantes et des enseignants confirmant au Québec certaines constatations américaines: celles de Wiles et Grobman (1955), de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962), de Fishel et Pottker (1975), de Levandowski (1977), de Charters et Jovick (1981) et de Shakeshaft (1986). Les directrices consacrent davantage de

temps à l'animation des professionnels non enseignants. Ce résultat peut être compris dans la mesure où il est démontré que les directrices sont plus intéressées par les questions éducatives (Van Meir, 1973; Pitner, 1981; Shakeshaft, 1986).

Les directrices consacrent plus de temps à la mission de leadership pédagogique. La plupart des recherches américaines sur cette question sont ainsi confirmées: celles de Wiles et Grobman (1955), de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962), de Van Meir (1973), de Meskin (1974), de Fishel et Pottker (1975), de Levandowski (1977), de Pitner (1981), de Charters et Jovick (1981), de Harimoto Tam (dans Chaille et Thompson, 1983), et de Shakeshaft (1986).

Tableau 6

Missions et activités différenciées (nombre moyen de minutes quotidiennes)

Mission d'allégeance	Hommes	Femmes
application des lois et règlements	0,000	0,000
relations professionnelles avec les autorités	7,661	3,938
relations personnelles avec les autorités*	0,000	1,250
Total	7,661	5,188
Mission de leadership pédagogique	**Hommes**	**Femmes**
stimulation des enseignants*	17,814	38,250
animation du personnel non enseignant*	2,119	14,000
Total*	19,932	52,250
Mission d'intégration	**Hommes**	**Femmes**
échanges avec les acteurs*	40,983	20,062
contacts informels	18,712	21,312
réunions de gestion*	30,271	71,375
déplacements hors de l'école	1,068	0,938
Total	91,034	113,688
Mission d'organisation et de planification	**Hommes**	**Femmes**
planification de la semaine et courrier*	23,254	34,938
planification de la vie scolaire et projet éducatif	36,271	36,375
mise en place de mécanismes de consultation	11,678	20,938
organisation de la suppléance	4,661	2,125
organisation des services de soutien	19,814	21,438
Total	95,678	115,812
Mission de gestion des ressources	**Hommes**	**Femmes**
prévision des ressources	4,034	0,625
gestion des ressources*	9,644	1,500
Total*	13,678	2,125

Tableau 6 (suite)

Mission de gestion des personnels	Hommes	Femmes
perfectionnement et gestion des adjoints	0,000	0,000
perfectionnement et gestion du personnel non enseignant*	0,000	0,125
perfectionnement et gestion des enseignants	13,661	3,688
perfectionnement et gestion du personnel de soutien	5,797	2,312
négociation de la convention collective	0,000	0,000
Total*	19,458	6,125
Mission de gestion des élèves	**Hommes**	**Femmes**
relation avec les élèves	38,814	32,438
échanges avec les parents*	14,220	26,562
échanges avec les spécialistes	12,797	10,125
Total	65,831	69,125
Mission de contrôle	**Hommes**	**Femmes**
vérification de la conformité pédagogique	2,203	5,062
vérification du respect des lois	27,339	21,000
vérification de la sécurité des élèves	3,932	1,562
contrôle des finances*	5,542	1,125
relecture des documents*	1,525	2,938
enquêtes mineures*	5,746	0,938
Total	46,288	32,625
Mission de représentation	**Hommes**	**Femmes**
participation à titre de directeur*	23,288	5,562
signatures, autorisations	5,763	5,875
participation à des comités externes	14,559	0,000
Total*	43,610	12,438
Dépannage*	10,051	18,375

* Différence significative.

Les directeurs consacrent davantage de temps aux échanges brefs entre la direction et les acteurs de l'école. À propos de l'intégration des personnels et des élèves dans l'école, les résultats obtenus dans cette recherche s'éloignent de ceux obtenus par Wiles et Grobman (1955) et par Morsink (1970).

Les directrices consacrent davantage de temps, c'est-à-dire tiennent ou assistent à davantage de réunions de gestion. Simard (dans Simard et Tarrab 1986) montre que les femmes gestionnaires croient pour la plupart à l'importance d'impliquer leur personnel dans les décisions de gestion.

Les directrices consacrent plus de temps à la planification de routine. Les directeurs consacrent davantage de temps à la gestion courante ainsi qu'à la gestion totale des ressources matérielles et financières.

Les directrices consacrent davantage de temps à la gestion des professionnels non enseignants. Toutefois, les directeurs consacrent davantage de temps à la gestion totale des personnels. Le personnel étant composé majoritairement d'enseignants et d'enseignantes, ces résultats rejoindraient ceux d'Eastabrook et Fullan (1978) qui signaient que les directeurs se préoccupent particulièrement de la gestion des enseignantes et des enseignants.

Les directrices consacrent davantage de temps aux échanges avec les parents concernant leur enfant. Cette constatation confirme les recherches de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962), de Morsink (1970) et de Gross et Trask (1976).

Les directrices consacrent davantage de temps au dépannage. Ce phénomène est peut-être dû au fait que les directrices du secondaire seraient davantage traditionnellement en position de service.

Les directeurs consacrent davantage de temps au contrôle des ressources matérielles et financières. Les directeurs du secondaire consacrent davantage de temps aux enquêtes mineures. Ce phénomène pourrait être mis en relation avec la recherche d'Harimoto Tam (dans Chaille et Thompson, 1983) qui a signalé que le taux de vol est plus élevé dans des écoles dirigées par des directeurs.

Les directeurs consacrent davantage de temps que les directrices à la mission symbolique et prestigieuse de représentation.

Conclusion

Au terme de cette étude de type exploratoire, les résultats semblent indiquer que les directrices d'écoles secondaires présentent, au niveau de leur vie privée, certains aspects qui leur sont traditionnellement reliés. Vivant plus souvent seules que leurs confrères masculins, avec quatre fois moins d'enfants, les directrices illustrent la difficulté qu'éprouvent les femmes sur qui repose, dans l'ensemble, la responsabilité sociale de la sphère domestique, de concilier carrière et vie familale.

Les directrices d'écoles secondaires semblent jouir de moins de pouvoir et de prestige que leurs collègues masculins: elles ont sous leur autorité un nombre d'enseignantes et d'enseignants moins élevé, elles sont moins souvent responsables de comités externes ou internes. Elles se livrent à plus d'activités de service, comme celle de dépannage, et sont moins appelées aux activités de représentation.

Dans l'ensemble, les directrices d'écoles secondaires seraient davantage confinées à ou exclues de certaines tâches. À ce chapitre, elles ont sept fois plus d'élèves handicapés et siègent davantage sur des comités internes concernant ce type d'élèves. En revanche, elles ont moins d'élèves inscrits au professionnel court. Par ailleurs, la gestion des ressources matérielles semble se faire par des adjoints administratifs qu'elles ont bien plus souvent à leur service que leurs collègues masculins.

Les seuls comités externes sur lesquels les directrices du secondaire siègent davantage que les directeurs sont des comités d'autres institutions d'enseignement. Cette préoccupation traditionnelle pour des questions éducatives, se retrouve dans le fait que les directrices essaient davantage d'impliquer les autorités de la Commission Scolaire dans la vie de l'école. Alors que les directeurs développent davantage de brèves relations avec les personnels, les directrices d'écoles secondaires impliquent davantage dans leur école les autorités, les parents, les personnels non enseignants, les enseignantes et les enseignants ainsi que leurs collègues.

Si elles consacrent plus de temps à la planification de routine, elles en accordent moins à la gestion et au contrôle des ressources matérielles et financières. Elles tiennent moins d'enquêtes que leurs collègues masculins et consacrent plus de temps à gérer les professionnels non enseignants, alors que les directeurs se préoccupent davantage de la gestion des enseignantes et des enseignants.

RÉFÉRENCES

Andrew, C., C. Coderre et A. Denis, La Recherche confrontée aux modèles pluriels de carrière des femmes cadres, *Femmes, images, modèles*, Montréal: ICREF-GIERF, UQAM, 1985, p. 227-229.

Bass, B., J. Krussel et R.A. Alexander, Male manager's attitude toward working women, *American Behavioral Scientist*, vol. 15, no 2, 1971, p. 221-235.

Baudoux, C., *Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire*, à paraître.

Belisle, D., *Portrait de la femme d'affaires dans la Montérégie*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, 1987.

Brassard, A., L. Brunet, Les Rôles administratifs des directeurs d'établissement scolaire, *La Revue des échanges* de l'AFIDES, vol. 2, no 4, déc. 1985- janv. 1986, p. 12-14.

Browerman, I.K., S.R. Vogel, D.M. Browerman, F.E. Clarkson et P.S. Rosenkrantz, Sex role stereotypes: A current appraisal, *Journal of Social Issues*, vol. 28, no 2, 1972, p. 59-78.

Brunet, L., A. Brassard, L. Corriveau et R. Pépin, *Le Rôle du directeur d'école au Québec*: 1re partie, Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985.

Brunet, L. et L. Corriveau, Le Rôle du directeur d'école: un gestionnaire de l'imprévu, *Information*, vol. 23, no 4, p. 26-30 et no 5, 1984, p. 26-32.

Burton, E.K., Women becoming manager, *in* R.B. Peterson, L. Tracy et A. Cabelly, (éd.), *Readings in systematic management of human resources*, New York: Addison-Wisley, 1979, p. 65-79.

Chaille, A. et J.A. Thompson, Studies on various aspects of women in educational administration in Hawaï, *Educational Perspectives*, vol. 22, no 1, print. 1983, p. 25-31.

Charters, W.W. et T.D. Jovick, The Gender of principals and principal-teacher relations in elementary schools, *in* P. Schmuck, W.W. Charters et R.W. Carlson, *Educational policy and management sex differentials*, New York: Academic Press, 1981, p. 307-332.

Conseil Supérieur de l'Éducation, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Québec: Gouvernement du Québec, juin 1984.

Day, D.R. et R. M. Stogdill, Leader behavior of male and female supervisors: A comparative study, *Personnel Psychology*, vol. 25, no 2, 1972, p. 353-360.

Descarries-Bélanger, F. *L'École rose... et les cols roses*, Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1983.

Eastbrook, G. et M. Fullan, *School and community: principals and community schools in Ontario*, Toronto: Ministery of Education, 1978.

Fairholm, G. et B.C. Fairholm, Sixteen power tactics principals can use to improve management effectiveness, *NASSP Bulletin*, vol. 68, no 468, 1984, p. 68-75.

Fishel, A. et J. Pottker, Performance of women principals: A review of behavioral and attitudinal studies, *Journal of the Association for Women Deans, Administrators and Counselors*, print. 1975, p. 110-117.

Gilbertson, M, The Influence of gender on verbal interactions among principals and staff members: An exploratory study, *in Educational policy and management. Sex differentials*, *op.cit.*, 1981, p. 297-306.

Gouvernement du Québec, *Les Cadres féminins et masculins retiennent-ils des comportements différents pour résoudre des problèmes de gestion?* Québec: Office des ressources humaines, 1986.

Gross, N. et A. Trask, *Men and women as elementary principals*, Cambridge, Mass.: Harvard University, 1976.

Hemphill, J., D. Griffiths et H. Frederiksen, *Administrative performance and personality*, New York: Teachers College Press, 1962.

Hodgson, R.C., D.G. Levinson et A. Zaleznick, *The Executive role constellation: An analysis of personality and roles relations in management*, Boston: Harvard Business School, 1965.

Hoyle, J., Who should be Principal —a man or a woman?, *National Elementary Principal*, janvier 1969, p. 23-24.

Jago, A.G., et V.H. Vroom, Sex differences in the incidence and evaluation of participative leader behavior, *Journal of Applied Psychology*, vol. 64, no 6, 1982, p. 776-783.

Jones, S.W., Do women college administrators manage differently than men? *Educational Horizons*, vol. 64, no 3, print. 1986, p. 118-119.

Kmetz, J.T., et D.J. Willower, Elementary school principals work behavior, *Educational Administrative Quarterly*, vol. 1, no 18, 1982, p. 62-78.

Kurner, M.E., *A comparative study of the perceptions of the role of the elementary school principal*, Thèse de doctorat inédite, Ohio University, 1976.

Laurin, P. *Le Rôle du principal d'école au Québec*, Montréal: Fédération des principaux du Québec, 1977.

Lee-Gosselin, H. et J. Grisé, Femmes, propriété et gestion des entreprises manufacturières, *Gestion*, vol. 4, no 3, 1986, p. 74-78.

Levandowski, B.S., Women in educational administration: Where do they stand? *NASSP Bulletin*, vol. 61, no 410, 1977, p. 101-106.

McQuigg, B.D., et P.W. Carlton, Women administrators and America's schools: A national dilemna. *The High School Journal*, vol. 64, no 2, 1980, p. 50-64.

Meskin, J.D., The Performance of women school administrators. A review of the literature, *Administrator's Notebook*, vol. 23, no 1, 1974, p. 1-4.

Mintzberg, H., *Le Manager au quotidien*, Paris: Éditions d'organisation, 1984.

Morsink, H., Leader behavior of men and women secondary school principals, *NASSP Bulletin*, vol. 54, no 7, sept. 1970, p. 80-87.

Muldrow, T.W. et J.A. Bayton, Men and women executives and processes related to decision accuracy, *Journal of Applied Psychology*, vol. 64, no 2, 1979, p. 99-106.

O'Dempsey, D., Time analysis of activities, work patterns and roles of high school principals, *Administrator's Bulletin*, vol. 7, no 8, 1976, p. 1-4.

Orth, C.D. et F. Jacobs, Women in management: Pattern for change, *Harvard Business Review*, vol. 49, no 4, 1971, p. 139-147.

Pharis, W.L. et S.B. Zakariya, *The Elementary school principalship in 1978: A research study*, Arlington, Viginia: National Association of Elementary School Principals, 1979.

Pitner, N.J., Hormones and harems: Are the activities of superintending different for a woman?, *in Educational policy and management. Sex differentials*, *op.cit.*, 1981, p. 273-296.

Rochenblave-Spenlé, A.-M., *Les Rôles masculins et féminins*, Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

Shakeshaft, C., A female organizational culture, *Educational Horizons*, vol. 64, no 3, print. 1986, p. 117-120.

Simard, C. et G. Tarrab, *Une gestion au féminin? Nouvelles réalités*, Montréal: G. Vermette, 1986.

Symons, G.L., La Carrière! un vécu au féminin, *Gestion*, vol. 7, no 3, 1982, p. 16-21.

Van Meir, E.J., Leadership behavior of male and female elementary principals. A comparison by sex, *University Education Review*, vol. 4, 1973, p. 8-11.

Wiles, K., et H.G. Grobman, Principals as leaders. *Nation's Schools*, vol. 56, no 1, 1955, p. 75-77.