

De moins en moins de responsables féminines d'établissements scolaires au Québec: les directrices adjointes du primaire

Claudine Baudoux
université laval

La proportion des responsables féminines d'établissements scolaires, qu'elles soient directrices ou directrices adjointes et quel que soit le niveau où elles oeuvrent, décroît depuis 1960 au Québec. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire qui avait pour but de comprendre ce phénomène. Plus particulièrement, il s'agissait de vérifier: 1) dans quelle mesure les directrices adjointes mènent une vie privée différente de celle de leurs homologues masculins; 2) si elles ont un accès, au même titre que les directeurs adjoints, aux ressources du monde scolaire; et 3) si elles s'acquittent de leurs tâches et de leurs responsabilités de la même manière que leurs collègues masculins. Les résultats montrent que les directrices adjointes vivent plus souvent seules, ont moins d'enfants, sont relativement éloignées des comités scolaires, qu'ils soient internes ou externes; de plus, les directrices adjointes consacrent plus de temps à la réflexion, communiquent davantage avec les enseignants, le personnel professionnel, les élèves ou les parents. Elles entretiennent plus de relations avec la commission scolaire et contrôlent davantage les ressources matérielles et financières. Ces résultats semblent suggérer que les directrices adjointes seraient tenues d'exercer, en plus des responsabilités formelles inhérentes à leur poste, une fonction supplémentaire, cachée, en partie contradictoire, reliée à leur nature féminine.

The proportion of female education administrators, whether principals or vice-principals and at whatever level, has been decreasing since 1960. The exploratory research described here aimed to find out (1) how far the private lives of female vice-principals differ from those of their male counterparts; (2) whether women vice-principals have as much access to resources as men; and (3) if women vice-principals do their work in the same way as men. Women vice-principals live alone more often than men, have fewer children, and are relatively uninvolved in the activity of staff or public committees. Further, women vice-principals spend more time in reflection and are more likely to communicate with teachers, with non-instructional staff, with pupils, and/or with parents. They maintain closer relations with the school board and a closer watch over material and financial resources than do male vice-principals. Women vice-principals do secondary, partly hidden tasks that partly contradict the responsibilities of administrative work.

Plusieurs recherches (Bélisle, 1987; Giasson, 1981; Lee-Gosselin & Grisé, 1986; Symons, 1982) ont relevé une émergence de femmes cadres à certains

postes stratégiques des organisations du secteur privé. C'est l'inverse qui se produit dans le système d'éducation, domaine reconnu pour sa tradition féminine en gestion (Dumont, 1986; Harel-Giasson & Marchis-Mouren, 1986). La proportion de responsables féminines d'établissements, quel que soit le niveau où elles oeuvrent, décroît depuis 1960. En effet, la comparaison entre la situation de 1960, présentée par Dumont et Fahmy-Eid (1986), et celle qui a été décrite dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1984) illustre cette baisse dramatique. On pourrait croire que cette situation est due à un départ massif des religieuses et que, depuis quelques années, la proportion des femmes cadres en éducation augmente: il n'en est rien. Cette proportion n'a pas augmenté au cours des dernières années, pis elle diminue progressivement chaque année. La situation se détériore au point où le Gouvernement du Québec (Messier, 1987) a mené une étude sur la question conjointement—fait inusité—avec la Centrale de l'enseignement du Québec et a décidé de soutenir, de concert avec quelques commissions scolaires, des expériences pilotes d'accès à l'égalité dans le secteur de l'éducation.

Comment expliquer ce phénomène de diminution progressive des gestionnaires féminines en éducation, qu'elles soient directrices ou directrices adjointes? Serait-ce dû à la difficulté qu'éprouvent les femmes à concilier leur vie privée et leur vie professionnelle, ou à un accès limité pour elles aux ressources, en particulier à celles qui ont un impact sur leur visibilité à des postes, ou encore à la façon dont les femmes conçoivent et remplissent les rôles de direction? Huppert-Laufer (1982a) a démontré que la carrière des femmes ne peut être considérée sans l'élucidation du conflit d'identité auxquels elles sont confrontées. Les femmes se heurtent à des exigences contradictoires: rester féminines comme leur éducation les y a préparées, comme leur entourage masculin le leur réclame, tout en remplissant comme des hommes des fonctions dans un monde où les règles du jeu ont été imposées par des hommes. Par ailleurs, il semble exister une certaine incompatibilité entre la carrière et la vie familiale ou la maternité. Giasson (1981) a montré, par exemple, qu'environ la moitié des femmes cadres oeuvrant dans l'entreprise privée sont mariées et que le tiers ont des enfants. De plus, Descarries-Bélanger (1980) a relevé que les femmes ont un accès moindre aux ressources, que ce soit aux ressources financières, au pouvoir ou aux avantages culturels.

Il nous a donc semblé intéressant de vérifier: 1) dans quelle mesure les directrices adjointes mènent une vie privée différente de celle de leurs homologues masculins; 2) si elles ont accès, au même titre que les directeurs adjoints, aux ressources du monde scolaire; et 3) si elles s'acquittent de leurs tâches et de leurs responsabilités de la même manière que leurs collègues

masculins. Il serait illusoire de penser cerner ce phénomène complexe dans une seule recherche descriptive et exploratoire, dans laquelle sont absents le construit théorique, les postulats et les hypothèses qui caractérisent les recherches plus définitives. Nous livrons ici les résultats de la recherche que nous avons menée sur les directrices adjointes. Ces résultats permettront de formuler des hypothèses qui seront étudiées dans des travaux ultérieurs.

MÉTHODOLOGIE

Le questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire comprenant les dimensions suivantes: 1) *la vie privée*: le sexe, la situation géographique, le groupe d'âge, le statut civil, l'expérience, le nombre d'enfants et le nombre d'années d'expérience dans un poste de direction; 2) *l'accès aux ressources*: le personnel, les services offerts dans l'école, les élèves, les comités de l'école, les comités de la commission scolaire et les comités externes; 3) *les missions et activités* reliées au poste de directeur adjoint ou de directrice adjointe.

Le questionnaire a été validé au moyen de neuf interviews de groupe, tenues dans les différentes régions du Québec destinées à examiner la pertinence et la clarté des questions. Suite aux remarques formulées par les directeurs adjoints et directrices adjointes rencontrés, nous avons apporté quelques modifications au questionnaire qui a été envoyé en mai, juin, août et septembre 1986. La période pendant laquelle les questionnaires ont été expédiés peut être considérée comme assez représentative, même si les opérations dans le domaine scolaire sont réparties sur un an. En effet, elle couvre quatre mois dont un mois sans la présence des élèves. Un dixième des envois ont été faits en août et trois mois avec la présence des élèves.

L'échantillon

Étant donné le nombre relativement restreint de postes d'adjointes au primaire, les questionnaires ont été envoyés à la population des directrices adjointes (celles-ci ont été choisies à partir de la liste de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école) et à un échantillon aléatoire simple de 10% de la population des directeurs adjoints. Nous avons exclu de la population les directeurs adjoints et les directrices adjointes en congé sans solde, en pré-retraite, en congé sabbatique, en prêt de service ou mis en disponibilité afin que les résultats décrivent des missions et des activités contemporaines à l'envoi du questionnaire. Notre taux de réponses se situe à 70,4%.

Les missions et les activités des directrices adjointes

Pour atteindre notre troisième objectif, il fallait cerner, dans un premier temps, la fonction de directeur adjoint ou de directrice adjointe, telle qu'elle figure dans la loi de l'Instruction publique (1979):

l'emploi de directeur adjoint d'école d'enseignement primaire ou d'école d'enseignement secondaire comporte la responsabilité d'assister le directeur d'école, selon le mandat défini par ce dernier, dans la gestion d'un ou des programmes ou des ressources de l'école. Cet emploi peut comporter notamment les responsabilités suivantes:

- assister le directeur d'école dans la gestion des programmes et des ressources d'une unité d'encadrement;
- remplacer le directeur d'école en cas d'absence brève de celui-ci.

Vu que cette description du poste est plutôt sommaire et qu'elle peut être différente d'une école à l'autre selon le mandat confié par le directeur ou par la directrice, il était nécessaire de procéder à la description de la réalité quotidienne de la gestion des directeurs adjoints et des directrices adjointes. Laurin (1977) a procédé à l'analyse descriptive des tâches demandées ou attendues explicitement par la commission scolaire, excluant certaines tâches, parfois inattendues, non décrites dans les obligations officielles. D'autres études (Brassard & Brunet, 1985; Brunet, Brassard, Corriveau, & Pepin, 1985; Brunet & Corriveau, 1984; Hodgson, Levinson, & Zaleznick, 1965; Kurner, 1976; O'Dempsey, 1976) sont des études de rôle, qui ont pour objectif de relever certaines récurrences au niveau des comportements. Comme nous voulions, au contraire, déceler des différences éventuelles entre les directeurs, directeurs adjoints, directrices et directrices adjointes, nous avons utilisé le terme *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.

Les missions et activités présentées ci-dessous sont en partie inspirées de Mintzberg (1984) ou de Brassard et Brunet (1985), sans toutefois que les activités se recouvrent complètement; elles comprennent des éléments originaux comme l'allégeance, la réflexion ou les activités personnelles, dont la nécessité s'est imposée suite au prétest. Cette classification, même basée sur les travaux des auteurs précités, comporte inévitablement une part d'arbitraire. C'est pourquoi nous donnons ici la définition des quatorze missions que nous avons retenues et divisées en activités.

Coordination

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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 (caisses populaires, municipalités, universités, centres d'accueil, centre locaux de services sociaux, conseils de bande) ou des individus extérieurs (hygiéniste dentaire, curé, policier éducateur, fournisseur de services); 2) établit des liens entre l'école et les services de la commission scolaire ou avec le ministère de l'Éducation (déplacements ou appels téléphoniques entre la commission scolaire et l'école, consultation auprès des services) ou entre son école et d'autres écoles (liens avec les collègues d'autres écoles); 3) est porte-parole de l'école sur des conseils, comités ou tables de gestion de la commission scolaire.

Allégeance

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe pose des actes de respect des autorités. Il ou elle: 1) maintient des relations d'ordre professionnel avec les autorités du ministère de l'Éducation (vérificateurs), de la commission scolaire, du directeur général et le directeur ou la directrice; 2) établit des relations d'ordre personnel concernant l'application de ses conditions de travail avec les autorités (demande de congé).

Leadership pédagogique

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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 enseignants par des rencontres; 2) anime les professionnels, en groupe ou individuellement.

Intégration

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe veille à favoriser des échanges entre ses différentes catégories de personnel et les élèves à l'intérieur de l'école, à fournir l'information adéquate au personnel ou à lui 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 (en fournissant de l'information aux personnels et aux élèves, en accueillant et présentant les nouveaux venus, en accordant des rendez-vous); 2) maintient des contacts et des échanges informels avec différents membres du personnel dans la salle

de repos, dans les couloirs; 3) réunit ou assiste à des réunions de gestion (rassemblant le directeur ou la directrice et ses adjoints); se consulte 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

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe fait des lectures, mène des consultations auprès de spécialistes, ou rédige des 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 de prendre une décision; 2) consulte des spécialistes, échange des informations avant de prendre une décision (ne concernant pas les élèves); 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) ou pour en faire le suivi; 6) lit des documents en vue d'une utilisation à moyen ou à long termes.

Organisation

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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 notes de service, des lettres et messages de routine, fait le rangement; 2) planifie et organise la vie scolaire et parascolaire; veille à la publicité des réalisations de l'école (journaux, radio, conférences de presse); encourage les innovations et le projet éducatif; 3) met en place divers mécanismes de consultation (comités d'école, associations d'élèves) de l'école; 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).

Gestion des ressources matérielles et financières

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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. A 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 adjoint ou la directrice adjointe 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 directeurs adjoints ou des directrices adjointes; évalue ces directeurs et directrices et prévoit leur perfectionnement; 2) gère la convention collective des professionnels non enseignants, évalue ces professionnels et prévoit leur perfectionnement; 3) gère la convention collective des enseignants, évalue ces enseignants 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 adjoint ou la directrice adjointe 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); 2) maintient des échanges avec les parents concernant leur enfant; 3) maintient des échanges avec des spécialistes (professeurs, professionnels ou toute personne compétente) concernant un ou des élèves; rédige un rapport sur la situation.

Régulation

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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).

Dépannage

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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 adjoint ou la directrice adjointe s'occupe d'un problème que personne dans l'école ne peut régler à un moment donné (premiers soins, remplacement de surveillants à la cafétéria, reprographie, réparation de matériel brisé, reconduire un élève).

Contrôle

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe est responsable de la bonne marche de l'école. Il ou elle: 1) vérifie la conformité des moyens pédagogiques retenus avec les objectifs poursuivis (programmes, examens, matériel pédagogique); 2) s'assure du respect par le personnel et les élèves des lois, normes, règlements et politiques; 3) veille à la sécurité des élèves (présence à l'arrivée et au départ des autobus, exercices d'incendie, prises d'échantillon d'eau); 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); 5) relit les documents dactylographiés avant leur envoi; 6) mène des enquêtes sur des délits mineurs, la perte d'objets, des enfants momentanément perdus ou en fugue.

Représentation

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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 adjoint ou de directrice adjointe d'école ou comme représentant la direction de l'école; 2) signe des documents, donne des autorisations, écrit des lettres de référence; 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).

Activités personnelles

Le directeur adjoint ou la directrice adjointe 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) se consacre à des activités de perfectionnement; téléphone pour affaires personnelles, se rend à un rendez-vous chez le médecin, prend une pause-santé; 2) remplit des obligations d'enseignement.

RÉSULTATS

Nous avons analysé toutes les variables relatives à la vie privée, à l'accès aux ressources et aux missions et activités. Nous ne présentons ici que les résultats statistiquement significatifs à un seuil de confiance de 0,05 pour les trois tests utilisés: le Mann-Whitney, le Chi-deux et le test "t."

Les différences au niveau de la sphère privée

Il n'existe pas de différence significative entre le statut civil des directrices adjointes et celui des directeurs adjoints. Ces résultats contredisent ceux obtenus par d'autres chercheurs américains ou canadiens (Jones, 1986; Pharis & Zakariya, 1979; Simard & Tarrab, 1986). Toutefois, plus de la moitié de ces femmes vivent seules alors que ce n'est le cas que pour 8% de leurs collègues masculins. Les directrices adjointes se distinguent des adjoints en ce qui concerne le nombre d'enfants qu'elles ont. Plus de la moitié d'entre elles (56%) n'ont pas d'enfants alors que c'est le cas pour 8% seulement des directeurs adjoints. Il n'existe pas de différence d'âge ni d'expérience dans un poste de direction entre nos répondants. Il faut se rappeler que la majorité des adjoints et des adjointes du primaire ont entre 50 et 59 ans.

Les différences dans l'accès aux ressources

Les directrices adjointes du primaire ont plus de personnel de soutien à leur service que les directeurs adjoints. Cet avantage peut s'expliquer par les différences au niveau du nombre d'élèves dont elles ont la responsabilité. En effet, les directrices adjointes sont responsables d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté (quatre fois plus en moyenne que les directeurs adjoints). Elles s'occupent en particulier de plus d'élèves qui présentent des troubles d'apprentissage (sept fois plus en moyenne).

On retrouve moins de directrices adjointes responsables de comités, qu'ils soient internes ou externes. Mais c'est surtout aux comités de l'école que la différence est la plus marquée: les directrices adjointes y sont trois fois moins représentées que les directeurs adjoints. Les directrices adjointes siègent en moyenne trois fois moins sur les comités internes sans responsabilité que les directeurs adjoints. Au total, les directrices adjointes siègent en moyenne deux fois moins que les directeurs adjoints sur des comités, qu'ils soient internes ou externes, sans responsabilité.

Si certaines responsabilités familiales peuvent expliquer l'absence relative des femmes aux comités dont les réunions ont lieu en dehors des heures de travail, elles ne suffisent pas à expliquer le fait que les directrices adjointes siègent considérablement moins que les directeurs adjoints aux comités internes. Le mode de délégation pratiqué à l'intérieur de l'école primaire fait en sorte que les directrices adjointes se voient moins souvent confier que les adjoints la responsabilité d'un comité, ou simplement l'occasion d'y siéger, ce qui a pour conséquence qu'elles ont moins l'occasion d'être consultées. Les adjointes semblent ainsi connaître une relative exclusion de

la prise de décision, tant au niveau de l'école qu'à celui de la commission scolaire.

Les différences au niveau des missions et activités

Les directrices adjointes du primaire consacrent plus de temps que leurs collègues masculins à la liaison entre l'école et la commission scolaire. Cette constatation rejoint Shakeshaft (1986), Kmetz et Willower (1982), Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) qui signalent que les directrices ou les directrices adjointes impliquent davantage les autorités dans la vie de leur école. Les directrices adjointes du primaire passent sept fois plus de temps à échanger avec les acteurs de l'école. Morsink (1968-69) de même que Wiles et Grobman (1955) ont montré que les directrices ou les directrices adjointes sont plus efficaces dans ce domaine. Les directrices adjointes du primaire allouent neuf fois plus de temps à la mission de réflexion, ce qui rejoint les résultats de Hoyle (1969). Elles préparent les réunions en lisant deux fois plus longtemps que leurs collègues. Les directrices adjointes du primaire consacrent cinq fois plus de temps aux échanges avec les parents. Ce résultat confirme les recherches de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) qui ont constaté que les directrices, y compris les directrices adjointes, nouent des contacts plus étroits avec les parents, mais contredit ceux de Gross et Trask (1976) qui n'ont vu aucune différence entre hommes et femmes à ce sujet. Les directrices adjointes du primaire consacrent neuf fois plus de temps au contrôle des ressources matérielles et financières. Ce résultat qui rejoint ceux de Fishel et Pottker (1975) de même que ceux de Meskin (1974) confirmerait le grand intérêt qu'elles ont pour la chose.

CONCLUSION

Certains résultats semblent pouvoir expliquer la diminution du nombre des femmes dans des postes de gestion. S'il existe peu de différence entre la vie privée des directrices adjointes et celle de leurs collègues masculins, il en existe plusieurs en ce qui concerne l'accès aux ressources de l'environnement professionnel. Les femmes ont moins accès aux privilèges et aux responsabilités. Plusieurs auteures (Aubert, 1984; Huppert-Laufer, 1982b) ont parlé de neutralisation de la féminité des femmes cadres dans l'organisation. Dans ce sens, les femmes seraient astreintes à adopter deux types de leadership, tous deux asexués: celui de type maternel (se comporter envers son équipe comme une mère de famille) ou celui de l'héroïne exemplaire (entraîner ses troupes vers la victoire). Dans le cas qui nous intéresse, en guise d'extension du rôle maternel, les directrices adjointes du primaire ont sous leur responsabilité un plus grand nombre d'élèves en difficulté et plus

d'élèves présentant des troubles d'apprentissage. Les femmes, encore exclues de certains groupes sociaux, ont moins de responsabilité de comités externes. L'absence relative des directrices adjointes à des comités de l'école marque un certain éloignement des femmes du pouvoir de décision dans les écoles primaires.

Il semble par ailleurs que le statut de directrice adjointe, en plus d'être fondé sur la compétence, repose sur l'existence de qualités traditionnellement attribuées aux femmes: compréhension, communications harmonieuses, habiles conseillères. Parmi les missions et activités, celle de la réflexion distingue les directrices adjointes des directeurs adjoints, autant sur le temps total que sur la préparation aux réunions, ce qui en fait de précieuses secondes pour le directeur ou la directrice. Les directrices adjointes se consacrent également davantage à la communication directe: que ce soit avec les enseignants, le personnel professionnel, les élèves, ou les parents. Elles entretiennent plus fréquemment des relations entre l'école et la commission scolaire. La tâche du contrôle des ressources matérielles et financières lui est plus facilement dévolue qu'aux directeurs adjoints.

Ces résultats nous amènent à retenir deux hypothèses pour nos prochains travaux. La première hypothèse serait celle, déjà formulée dans de nombreuses recherches, de l'invisibilité des femmes. Dans l'ensemble, les femmes sont moins présentes dans les comités de la commission scolaire ou de l'extérieur; elles sont aussi moins consultées de façon formelle dans l'école même.

Nos résultats semblent suggérer par ailleurs que les directrices adjointes seraient tenues d'exercer, en plus des responsabilités formelles inhérentes à leur poste, une fonction supplémentaire, cachée, en partie contradictoire, reliée à leur sexe. Ce serait en tant que femmes, dotées d'une nature différente de celle des hommes, que les directrices adjointes auraient la responsabilité d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté et de plus d'élèves présentant des troubles d'apprentissage. Quant au comportement administratif requis d'elles, il renverrait à une même vision d'une nature féminine. Les directrices adjointes devraient: 1) servir d'intermédiaires, soit entre l'école et la commission scolaire, ou entre le directeur et la directrice et les acteurs de l'école (enseignants, personnel professionnel, personnel de soutien, élèves), 2) se préoccuper plus que les hommes, comme doit le faire toute mère dans la vision naturaliste, de questions reliées à l'éducation (plus de relations avec les parents). Il existerait donc, de façon implicite, des exigences supplémentaires et contradictoires vis-à-vis des femmes, celle de correspondre à un Éternel féminin, exigences qui pourraient constituer un des facteurs explicatifs de la sous-représentation des femmes dans les postes de gestion en éducation.

NOTE

¹ Les résultats présentés ici sont extraits d'une recherche commanditée par la Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'école. Lorsque cette Fédération m'a demandé de mener une recherche sur les tâches et responsabilités de ses membres, nous étions en train de rédiger, avec mes collègues Claire V. de la Durantaye, Lysanne Langevin et Claudette Lasserre, des demandes de subventions au FCAR et au CRSH, accordées depuis lors. En créant le questionnaire, j'avais le souci de répondre aux trois objectifs. J'aurais voulu poser davantage de questions sur la vie privée, mais le cadre de la recherche, ainsi que la longueur du questionnaire, déjà considérable, ne le permettaient pas.

RÉFÉRENCES

- Aubert, N. (1984). Féminité et masculinité dans l'organisation: une approche psychanalytique. *Connexions*, 44, 109-122.
- Belisle, D. (1987). *Portrait de la femme d'affaire dans la Montérégie*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Brassard, A., & Brunet, L. (1985). Les rôles administratifs des directeurs d'établissement scolaire. *La revue des échanges de l'AFIDES*, 2(4), 12-14.
- Brunet, L., Brassard, A., Corriveau, L., & Pepin, R. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec: 1ère partie*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brunet, L., & Corriveau, L. (1984a). Le rôle du directeur d'école: un gestionnaire de l'imprévu. *Information*, 23(4), 26-30.
- Brunet, L., & Corriveau, L. (1984b). Le rôle du directeur d'école: un gestionnaire de l'imprévu. *Information*, 23(5), 26-32.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Descarries-Bélanger, F. (1980). *L'école rose... et les cols roses*. Montréal: Éd. coop. Albert Saint-Martin.
- Dumont, M. (1986). Une tradition de gestion féminine en éducation. *Actes du colloque Gestion de l'éducation au féminin* (pp. 7-21). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Dumont, M., & Fahmy-Eid, N. (1986). *Les couventines*. Montréal: Boréal Express.
- Fishel, A., & Pottker, J. (1975). Performance of women principals: A review of behavioral and attitudinal studies. *Journal of the Association for Women Deans, Administrators and Counselors*, 38, 110-117.
- Giasson, F. (1981). Qui sont les femmes cadres des grandes entreprises francophones du secteur privé? *Gestion*, 6, 61-70.
- Gross, N., & Trask, A. (1976). *Men and women as elementary principals*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Harel-Giasson, F., & Marchis-Mouren, M.-F. (1986). Les gestionnaires québécoises: de Marguerite Bourgeoys au Bottin des femmes. *Questions de culture*, (9), 129-144.
- Hemphill, J., Griffiths, D., & Fredericksen, H. (1962). *Administrative performance and personality*. New York: Teachers College Press.
- Hodgson, R. C., Levinson, D. G., & Zaleznick, A. (1965). *The executive role constellation: An analysis of personality and roles relations in management*. Boston: Harvard Business School.

- Hoyle, J. (1969). Who should be principal: A man or a woman? *National Elementary Principal*, 48(26), 23–24.
- Huppert-Laufer, J. (1982a). Les femmes cadres dans l'entreprise: féminité et organisation. *Revue française de gestion*, (1), 113–123.
- Huppert-Laufer, J. (1982b). *La féminité neutralisée? Les femmes cadres dans l'entreprise*. Paris: Flammarion.
- Jones, S. W. (1986). Do women college administrators manage differently than men? *Educational Horizons*, 64, 118–119.
- Kmetz, J. T., & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administrative Quarterly*, 1(18), 62–78.
- Kurner, M. E. (1976). *A comparative study of the perceptions of the role of the elementary school principal*. Thèse de doctorat inédite, Ohio University.
- Laurin, P. (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec*. Montréal: Fédération des principaux du Québec.
- Lee-Gosselin, H., & Grise, J. (1986). Femmes, propriété et gestion des entreprises manufacturières. *Gestion*, 11, 74–78.
- Loi de l'instruction publique. (1979). Québec: Gouvernement du Québec. Article 1–14, r.5.2.
- Messier, S. (1987). *Portrait statistique du personnel des commissions scolaires du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Meskin, J. D. (1974). The performance of women school administrators: A review of the literature. *Administrator's Notebook*, 23, 1–4.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien*. Paris: Éditions d'organisation.
- Morsink, H. (1968–1969). Leader behavior of men and women secondary school principals. *Educational Horizons*, 54(7), 69–74.
- O'Dempsey, K. (1976). Time analysis of activities: Work patterns and roles of high school principals. *Administrator's Bulletin*, 7(8), 1–4.
- Pharis, W. L., & Zakariya, S. B. (1979). *The elementary school principalship in 1978: A research study*. Arlington, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Shakshaft, C. (1986). A female organizational culture. *Educational Horizons*, 64(3), 117–120.
- Simard, C., & Tarrab, G. (1986). *Une gestion au féminin? Nouvelles réalités*. Montréal: G. Vermette.
- Symons, G. L. (1982). La carrière! Un vécu au féminin. *Gestion*, 7, 16–21.
- Wiles, K., & Grobman, H. G. (1955). Principals as leaders. *Nation's Schools*, 56, 75–77.

Der Anteil von Frauen in verantwortlichen Positionen im Erziehungswesen, seien es Schulleiterinnen oder stellvertretende Schulleiterinnen, unabhängig von der Schulebene, sinkt seit 1960 ständig ab. Die hier dargestellte Untersuchung, wurde mit der Zielsetzung durchgeführt, festzustellen, 1.) wie weit das Privatleben weiblicher stellvertretender Schulleiterinnen sich von dem ihrer männlichen Kollegen unterscheidet; 2.) ob weibliche stellvertretende Schulleiterinnen denselben Zugang zu Hilfsquellen haben wie Männer; und 3.) ob weibliche stellvertretende Schulleiterinnen ihre Arbeit in derselben Art ausführen wie Männer. Weibliche stellvertretende Schulleiterinnen sind häufiger als Männer alleinstehend, haben weniger Kinder und sind relativ unbeteiligt an der Aktivität von Ausschüssen interner oder externer Natur. Außerdem verbringen weibliche stellvertretende Schulleiterinnen mehr Zeit mit Überlegungen und haben engeren Kontakt zu Lehrern, anderen Mitarbeitern, Schülern und Eltern. Beziehungen zur Schulbehörde werden stärker gepflegt und materielle und finanzielle Ressourcen strenger kontrolliert als von ihren männlichen

Kollegen. Weibliche stellvertretende Schulleiterinnen verrichten scheinbar zusätzliche, zum Teil nicht sichtbare und widersprüchliche Aufgaben, die sich in der weiblichen Natur zu begründen scheinen.

La proporción de administradores mujeres en la educación, rectores o vice-rectores o en otras capacidades, han disminuido desde 1960. La investigación descrita aquí pretende examinar: 1) en qué medida la vida privada de vice-rectores mujeres difiere de sus colegas hombres; 2) si las mujeres vice-rectoras tienen el mismo acceso a recursos que los hombres; y 3) si las mujeres vice-rectoras realizan su trabajo de la misma forma que los hombres. Las mujeres vice-rectoras viven solas más a menudo que los hombres, tienen menos niños y están relativamente alejadas de actividades del personal y de comités públicos. Además, las mujeres vice-rectoras emplean más tiempo en la reflexión y son más propensas a comunicarse con los enseñantes, con personal no institucional, con los estudiantes, y/o con los apoderados. Mantienen una relación más regular con el consejo escolar y una vigilancia más seguida de los materiales y recursos financieros que los vice-rectores hombres. Las mujeres vice-rectoras realizan tareas secundarias, parcialmente ocultas, que en parte contradicen las responsabilidades del trabajo administrativo.

Claudine Baudoux est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, G1K 7P4.