Document generated on 07/19/2025 10:35 a.m.

Recherches féministes

Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire

Claudine Baudoux

Volume 1, Number 1, 1988

À propos d'éducation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/057499ar
DOI: https://doi.org/10.7202/057499ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)
1705-9240 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Baudoux, C. (1988). Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire. *Recherches féministes*, *1*(1), 61–77. https://doi.org/10.7202/057499ar

Article abstract

In Spain, the educational laws and the educational structure itself have changed in the last fifteen years, and now education does not seem to be sexist anymore. In order to know if it is so we have carried out research in some primary school classrooms in Catalonia. Teachers' and pupils' language has been analysed through a specific methodology. In this article some results are shown; they prove that sexist discrimination is still going on, but is becoming more and more difficult to notice. The tendencies we found are : there is only one model of adult, and this model has been built upon the male gender; but in the transmission of this model of behaviour there is less compulsion for girls than for boys to internalize. The consequence of this form of discrimination is that girls are led to passivity, to the devaluation of their personal experience and to the acceptance and defense of the established rules.

Tous droits réservés © Recherches féministes, Université Laval, 1988

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

SEXUALISATION DES TÂCHES DANS LES POSTES DE DIRECTION DU PRIMAIRE

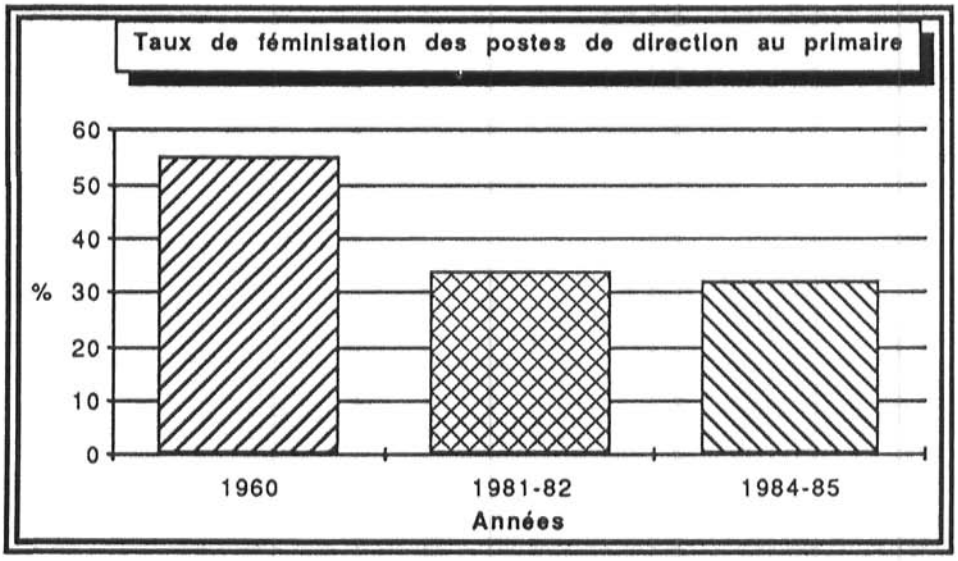
Claudine Baudoux

Université du Québec à Chicoutimi

Au fil des années, depuis 1960,la proportion des directrices en éducation stagne, le plus souvent diminue. Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation[1] montre que non seulement, le taux de féminisation est peu élevé par rapport aux effectifs féminins de la base, mais qu'il en est constante décroissance. Au primaire, où la proportion des enseignantes est de 85% en 85-86 selon les données du bureau de la condition féminine du Ministère de l'éducation, ce phénomène est particulièrement évident. En effet, les femmes, religieuses ou laïques, qui occupaient 55% des postes de direction en 1960[2], n'étaient plus que 35,7% en 81-82[3] et 32,1% en 85-86[4]. Pour l'ensemble du primaire et du secondaire, Micheline Dumont[5] a rappelé que les religieuses détenaient 48% des postes en 60-61 et les laïques 10%.

Danielle Goulet[6], dans sa recherche sur les problèmes d'accessibilité des enseignantes au poste de directrice d'école primaire, a montré que les enseignantes ont dans l'ensemble plus d'expérience que leurs collègues. En revanche, elles ont en moyenne une année de moins de scolarité. Le critère du niveau de scolarité (seize ans) exigé pour accéder au poste de directrice traduit une forme de discrimination systématique vis-à-vis des femmes. En effet, la société québécoise a formé ses enseignantes dans des programmes conduisant aux brevets C, B, ou A, dont aucune ne comportait seize ans de scolarité. La décision de retenir la scolarité de préférence à l'expérience fait en sorte que seulement le tiers des enseignantes ont les qualifications requises en termes de scolarité pour poser leur candidature, alors que la majorité des futurs enseignants qui étudiaient à la même époque avaient accumulé ce total de seize ans de scolarité nécessaire à une promotion dans une poste de direction. Il est intéressant de comparer ce cas à celui des femmes de la haute fonction publique, où, au contraire c'est l'expérience[7] qui est valorisée pour justifier l'éloignement des femmes, puisque dans ce cas, elles y sont plus scolarisées que leurs collèges masculins. Cette discrimination structurelle du monde de l'éducation, aussi bien que du monde du travail en général a été largement démontrée par Francine Descarries-Bélanger[8]. Le processus de socialisation ainsi que la structure occupationnelle du système scolaire souligne aux hommes et aux femmes leurs places respectives. La règle pratiquée veut que les femmes enseignent et que les hommes dirigent ou se préparent à le faire.

D'autres travaux féministes ont posé la question de la contradiction fondamentale qui existerait en fait entre la logique organisationnelle et ce que les femmes seraient de par leur « genre »[9]. Les organisations assureraient au niveau des postes de responsabilité une reproduction homosexuelle et homosociale[10], basée



sur la confiance accordée au « même », à qui vous ressemble. Ce phénomène de reproduction, destiné à lever l'incertitude liée à l'impossibilité pratique d'évaluer la performance des cades, opérerait de deux façons complémentaires : l'entretien de la rareté des femmes dans les postes de cadre et la sélection en petit nombre de femmes suceptibles de ne pas bouleverser la culture masculine des organisations. De plus, Gladys Symons[11] a démontré que les femmes cadres seraient tenues de prouver constamment leur compétence dans une sorte de rite perpétuel d'initiation joué seulement pour elles.

Certaines se demandent parfois si les femmes doivent accorder leur appui aux candidates à des postes de gestion, y compris à celles qui peuvent ne pas vouloir ou ne pas pouvoir changer les règles du jeu de l'organisation. Des recherches[12] semblent montrer que les femmes gestionnaires s'intègreraient progressivement au modèle masculin dominant, tout en restant marginalisées. Les femmes cadres seraient parfois contraintes d'exercer de façon plus draconienne le modèle masculin de l'autorité afin de faire oublier qu'elles sont des femmes.

D'autres pensent, au contraire, que, même peu nombreuses, les femmes, consciemment ou non, travaillent en « délinquantes » dans les organisations et minent inévitablement les normes masculines par la mise en place de modèles de rapports plus égalitaires, plus informels et plus démocratiques. Ces pionnières constitueraient des « marraines » qui pourraient servir ou qui servent effectivement de tremplin[13] aux autres femmes. Dans cette optique, la présence de ces femmes y serait paradoxalement à la fois revendication d'une intégration plus équitable à la sphère décisionnelle des organisations tout en étant critique fondamentale du modèle culturel que ces organisations véhiculent. Poser cette question revient à vérifier si dans leur quotidienneté, les femmes qui ont des postes de responsabilité exercent un modèle de gestion différent de celui des hommes.

Des recherches, menées principalement aux États-Unis, dont nous ne rappelons ici les principaux résultats que dans la mesure où ils convergent entre eux, montrent que les directrices semblent plus efficaces que leurs collègues sur certains aspects de l'administration. Les directrices auraient un style de gestion plus participatif[14]. Elles seraient davantage préoccupées de questions pédagogiques[15]. Elles exerceraient davantage le leadership pédagogique, seraient plus péoccupées de supervision dans ce domaine, assisteraient davantage leur personnel enseignant et non enseignant[16]. Par ailleurs, les directrices auraient plus de relations avec les autorités, les impliqueraient davantage, alors que les directeurs auraient tendance à prendre seuls les décisions[17].

Dans quelle mesure, au Québec, la gestion des directrices du primaire se distingue-t-elle de celle des directeurs ? Nous livrerons dans ce texte quelques résultats d'ordre quantitatif, pour les directrices du primaire seulement[18], d'une recherche menée sur les environnements, missions et activités des directeurs et directrices d'écoles au Québec[19]. Ces résultats tentent de cerner dans quelle mesure existe une sexualisation des tâches à partir de dimensions d'ordre privé, d'ordre professionnel, ou de comportement organisationnel.

Cadre théorique : les missions et activités

Si l'on veut repérer les différences susceptibles de se manifester dans la gestion des directeurs et directrices, il importe d'établir une description de la quotidienneté de leur gestion. Des études de ce genre ont été traditionnellement abordées de diverses façons, selon le type d'objectif poursuivi. On retrouve deux types d'études. Le premier type d'études est constitué d'analyses descriptives de tâches explicites, celles qui sont demandées ou attendues par la hiérarchie chez le directeur ou la directrice d'école. Toutefois, ce genre de travaux[20] 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 dernières recherches sont des études de rôle[21]. Étant donné qu'il est injustifié, par exemple, de classer les activités personnelles menées pendant le temps de travail à l'école de la directrice ou du directeur comme relevant de leur rôle, nous avons préféré recourir au terme 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.

Les missions et les activités que nous avons retenues dans le cadre de cette recherche sont inspirées en partie de Mintzberg[22], ou de Brassard et Brunet[23], avec des significations voisines, sans toutefois se recouvrir complètement; elles comprennent également des éléments originaux comme l'allégeance, la réflexion ou les activités personnelles dont il a fallu tenir compte à la lecture des résultats

obtenus au cours de la phase du prétest. Les quatorze missions retenues sont divisées en activités :

Coordination

À ce titre, le directeur ou la directrice d'école favorise des relations entre son école et les acteurs extérieurs à l'école. Il ou elle :

— établit des liens entre son école et d'autres organisations (p. ex : caisses populaires, municipalités, universités, centres d'accueil, centre locaux de services sociaux, conseils de bande, etc.) ou des individus extérieurs (hygiéniste dentaire, curé, policier éducateur, fournisseur de services, etc.);

— 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, etc.) ou entre son école et d'autres écoles (liens avec les collègues d'autres écoles, etc.);

— est porte-parole de l'école sur des conseils, comités ou tables de gestion de la Commission scolaire.

Allégeance

Dans ce cas, le directeur ou la directrice pose des actes de respect des autorités Il ou elle :

— maintient des relations d'ordre professionnel avec les autorités du ministère (par exemple, des vérificateurs), de la Commission scolaire, du Directeur Général, etc.; pour le directeur ou la directrice adjoint(e), avec le directeur ou la directrice;

— établit des relations d'ordre personnel concernant l'application de ses conditions de travail avec les autorités (par exemple, une demande de congé).

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 :

— stimule les enseignant(e)s, en groupe ou individuellement;

— anime les professionnel(le)s, en groupe ou individuellement.

Intégration

Dans cette optique, le directeur ou la directrice veille à favoriser des échanges oraux entre ses différents acteurs à l'intérieur de l'école, à leur fournir l'information adéquate ou à leur demander des services. Il ou elle :

— 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 au personnel, aux élèves, accueillir et présenter les nouveaux venus, accorder des rendez-vous, etc.);

— maintient des contact et des échanges informels avec différents individus (salle de repos, couloirs);

— réunit ou assiste à des réunions de gestion (rassemblant le directeur ou la directrice et ses adjoint(e)s; se concerte rapidement avec d'autres collègues de l'école sur des décisions à prendre;

— 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 ou une élève. Il ou elle :

— consulte ou analyse des documents (ne concernant pas les élèves) ou catalogues avant prise immédiate de décision;

— consulte des spécialistes, échange des informations avant une prise immédiate de décision (ne concernant pas les élèves);

— écrit des rapports;

— lit ou écrit des documents préparatoires ou subséquents à une réunion;

— consulte des spécialistes pour préparer une réunion (information mutuelle ou élaboration de stratégies) ou en faire le suivi;

— 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 :

— planifie la semaine ou la journée, lit le courrier, rédige des mémos, des lettres et messages de routine, fait le classement;

— 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;

— met en place divers comités de consultation (comités d'école, associations étudiantes, etc.) de l'école; y siège; veille à leur suivi; prépare les ordres du jour; rencontre le président ou la présidente;

— organise la suppléance;

— 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 réquésitions, et est responsable de la gestion courante de ces ressources. À ce titre, il ou elle :

— prévoit les ressources matérielles et financières; rédige les réquisitions;

— gère les ressources matérielles et financières.

Gestion du personnel

Le directeur ou la directrice gère les diverses conventions collectives du personnel et participe à leur négociation et parfois au processus d'engagement. Dans ce sens, il ou elle :

— gère les contrats des directeurs ou directrices adjoint(e)s; évalue ces directeurs et directrices et prévoient leur perfectionnement;

— gère la convention collective ou le décret des professionnel(le)s non-enseignant(e)s, évalue ces professionnel(le)s, et prévoit leur perfectionnement;

— gère la convention collective ou le décret des enseignant(e)s, évalue des enseignant(e)s et prévoit leur perfectionnement; accueille les stagiaires et rédige des rapports de probation; siège aux comités d'embauche; rencontre les personnes concernées par un changement d'affectation;

— gère la convention collective ou le décret du personnel de soutien, évalue ce personnel de soutien et prévoit leur perfectionnement;

— 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 :

— établit des relations avec les élèves, seul(e)s ou en groupe (pour motivation, récompenses, soutien, sanctions, problèmes de discipline, éducation, etc.);

— maintient des échanges avec les parents concernant leur enfant;

— maintient des échanges avec spécialistes (professeur(e)s, professionnel(le)s non-enseignant(e)s, ou toute personne détentrice d'une connaissance pertinente) concernant un(e) 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 acteur(trice)s ou groupes d'acteur(trice)s 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 surveillant(e)s à la cafétaria, reprographie, réparation de matériel brisé, reconduire un ou une élève, etc.).

Contrôle

À ce titre, le directeur ou la directrice est responsable de la bonne marche de l'école. Il ou elle :

— vérifie la conformité pédagogique des moyens retenus par les acteur(trice)s de l'école avec les objectifs poursuivis (programmes, examens, matériel pédagogique, etc.);

— vérifie le respect, par le personnel et les élèves, des lois, normes, règlements et politiques;

— vérifie la sécurité des élèves (présence à l'arrivée et au départ des autobus, exercices d'incendie, prises d'échantillon d'eau, etc);

— 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.);

— relit les documents dactylographiés avant envoi;

— mène des enquêtes sur délits mineurs, (pertes 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 :

— participe ou se prépare à différentes manifestations à titre de directeur ou directrice d'école;

— signe des documents, donne des autorisations, écrit des lettres de référence, etc.;

— participe à différents comités externes, sans être le ou la 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, pendant les heures régulières de travail, à des activités qui n'ont pas de relations directes avec la direction de l'école. Par exemple, il ou elle :

— prévoit ou se livre à des activités de perfectionnement; téléphone pour affaires personnelles, se rend à un rendez-vous chez le médecin, prend seul(e) une pause-santé, etc.;

— remplit des obligations d'enseignement.

Objectifs de la recherche

Francine Descarries-Bélanger[24] a souligné que si les femmes cadres ont réussi à échapper à la détermination sexuelle pendant un certain temps de leur parcours, si elles peuvent donner l'illusion de s'en être sorties mieux que d'autres, il n'en reste pas moins qu'elles se retrouvent dans des positions subalternes, moins stratégiques, dans des postes où les tâches sont différenciées selon le sexe, avec un accès moindre aux ressources, au pouvoir, ainsi qu'aux avantages culturels. Il nous a paru indiqué de vérifier[25] : 1) dans quelle mesure les directrices et les directrices adjointes sont soumises aux mêmes restrictions sur des variables de la vie privée; 2) si elles ont un accès égal aux ressources à partir de variables d'ordre professionnel; et 3) si les tâches sont différenciées selon le sexe. Plus particulièrement, il s'agit de vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les directrices et les directeurs d'école du primaire en ce qui a trait aux variables concernant la vie privée, aux variables relevant de l'environnement professionnel ainsi qu'au temps consacré par les directeurs et directrices à leurs différentes missions et activités.

Méthodologie de la recherche

Nous avons construit, pour l'ensemble de la recherche, puis validé cinq questionnaires correspondant aux cinq catégories suivantes : directeur ou directrice du primaire, directeur adjoint ou directrice adjointe du primaire, directeur ou directrice d'école institutionnelle (direction de plusieurs bâtiments) ou intégrée (primaire et secondaire); directeur ou directrice du secondaire; directeur ou directrice adjointe du secondaire.

Les questionnaires comportaient une première partie consacrée à des renseignements d'ordre privé (sexe, situation géographique, groupe d'âge, statut civil, expérience, nombre d'enfants de plus, ou de moins de seize ans vivant sous le même toit, nombre d'années dans un poste de direction) et des renseignements d'ordre professionel (nombre de personnes à temps plein ou à temps partiel sous son autorité, nombre, variété de services offerts dans l'école avec le niveau de responsabilité de la direction, nombre et variété des effectifs étudiants, nombre et variété de comités internes et externes avec le niveau de responsabilité correspondant). Dans la deuxième partie, à partir d'un exemple qui accompagnait le questionnaire, nous demandions au directeur ou à la directrice de décrire son emploi de temps des troisième et quatrième journées qui suivaient la réception du questionnaire. Nous avons fait en sorte que les journées retenues soient parfois

des samedis et des dimanches, au cas où le directeur ou la directrice aurait exercé des activités professionnelles ces jours-là.

Les questionnaires remaniés après le prétest ont été envoyés en mai, juin, août et septembre 1986. La période retenue peut être considérée comme assez représentative du cycle des activités des gestion, même si ce cycle, dans le domaine scolaire, est réparti sur un an. En effet, la période couvre quatre mois, un mois sans présence d'élèves (le mois d'août, avec un dixième des envois), ainsi que trois mois avec présence des élèves.

Un échantillon aléatoire simple a été défini à partir de 10% (N = 294) de la population des directeurs et directrices de la Fédération québécoise des directeurs d'école. Nous avons exclu de la population les directeurs ou directrices en congé sans solde, en pré-retraite, en sabbatique, en prêt de service ou mis(e)s 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.

Après un rappel écrit effectué trois semaines après l'envoi du questionnaire, nous avons reçu au total 207 réponses, soit un taux de réponses de 70,41%. Sur l'ensemble des réponses reçues, les 72 réponses concernant le primaire seulement se distribuent de cette façon : 22 directrices (30,5%) et 50 directeurs (69,5%). La répartition géographique des réponses s'établit comme suit :

Région administrative	*Fréquence*	*Proportion*
Bas St-Laurent-Gaspésie	3	4,2
Saguenay-Lac St-Jean	6	8,3
Québec	13	18,1
Trois-Rivières	9	12,5
Cantons-de-l'Est	4	5,6
Montréal	29	40,3
Outaouais	6	8,3
Nord-Ouest	1	1,4
Côte-Nord	1	1,4

Les résultats

Les résultats repris dans ce texte sont statistiquement significatifs à un seuil de confiance de 0,05 pour les trois tests utilisés : le test « t », le Mann-Whytney et le chi-carré. Ils concernent les variables d'ordre privé, d'ordre professionnel et de l'ordre des missions et activités.

Les différences relatives à la vie privée

Parmi les différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes, la recherche a permis de déceler les suivantes :

Le statut civil

Les femmes vivent nettement plus souvent seules que les hommes : 94% des directeurs sont mariés ou vivent maritalement, alors que ce n'est le cas que pour

54,5% des directrices. Au niveau du statut religieux ou de religieuses, 13,5% des directrices l'ont été ou le sont encore, alors que ce n'est plus le cas que pour 4% des directeurs. Rappelons que la proportion des directrices religieuses et des directeurs religieux en 1960 était respectivement de 48% et de 20%[26].

Le nombre d'enfants de moins de seize ans

Les directeurs du primaire ont en moyenne 1,3 enfants de moins de seize ans vivant sous leur toit, alors que les directrices n'en ont que 0,5.

Le nombre total d'enfants

Les directeurs du primaire ont en moyenne 1,9 enfants vivant sous leur toit, alors que les directrices en ont 0,9.

Doit-on conclure des trois types de résultats ci-dessus que pour faire une carrière de directrice, il est préférable de vivre seule ou de se priver d'un enfant supplémentaire ? Danielle Goulet[27] a mis en relief dans sa thèse que, selon ses données, la situation personnelle et familiale de l'enseignante du primaire ne semble pas avoir de relation statistiquement significative avec son intention de poser ou non sa candidature à un poste de direction. Les comités de sélection retiendraient-ils donc davantage les femmes seules ou celles qui ont peu d'enfants parce qu'elles seraient moins susceptibles de se consacrer à des activités de maternage ? Sylvie Paquerot[28] a mis en relief que, dans la haute fonction publique, les femmes étaient plus souvent mariées et avaient davantage d'enfants que la moyenne des Québécoises. Cette différence d'attitudes entre les Commissions scolaires et le gouvernement expliquerait-elle dans le premier cas une diminution des effectifs féminins et dans le second, une très légère augmentation ?

L'expérience dans un poste de direction

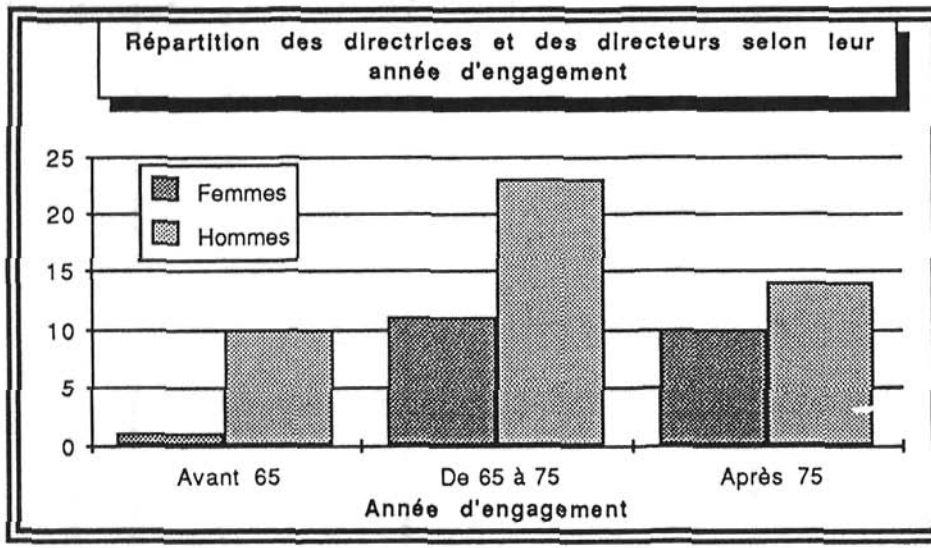
Si nous n'avons pu trouver de différence statistiquement significative au niveau des années d'expérience à un poste de direction, il est intéressant de constater l'existence de trois périodes distinctes dans l'accessibilité ou la rétention des femmes à des postes de direction.

Le graphique suivant montre que des titulaires de postes de direction d'école en 1964, année de la création du Ministère de l'Éducation, il ne reste dans notre échantillon que 10 hommes et une seule femme. Étant donné que les femmes laïques et des religieuses occupaient, rappelons-le, plus de 55% des postes de direction quelques années plus tôt, nous pouvons confirmer, dans le même sens que le signale Micheline Dumont[29], la disparition massive des femmes des postes de direction.

Des personnes engagées entre 1965 et 1975, il reste dans notre échantillon 23 directeurs et 11 directrices. Des personnes engagées après 1975, consacrée « année de la femme » et peut-être grâce au mouvement des femmes, il reste 14 directeurs et 10 directrices. Même si l'on peut considérer qu'il s'agit là d'une amélioration, il n'en demeure pas moins que les femmes n'occupent pas encore les postes de direction dans une proportion égale à celle des hommes.

Les différences au niveau de l'environnement professionnel

La recherche a permis de découvrir, entre les directeurs et les directrices, des différences statistiquement significatives sur différentes conditions de travail.



Les élèves

Les directeurs ont un nombre moyen d'élèves en enseignement général au primaire (327 contre 247 pour les directrices), et un nombre moyen total d'élèves plus élevé (407 contre 322 pour les directrices). Puisque les directeurs ont plus d'élèves du primaire classés en enseignement général, ils auraient dû également en avoir davantage au préscolaire et au niveau des enfants en difficulté; or, nous n'avons pas pu découvrir de différences statistiquement significatices sur ces catégories d'élèves. On peut en déduire que, proportionnellement, les directrices ont davantage d'élèves de niveau préscolaire, et également davantage d'élèves en difficulté. La vocation maternante attribuée aux femmes justifierait-elle que l'on confie davantage aux directrices des clientèles qui réclament plus d'attention ?

Les directrices sont, nous le voyons, à la tête de plus petites écoles que leurs collègues masculins. Or, le salaire des directeurs ou directrices du primaire augmente pour les écoles primaires qui ont plus de 499 élèves[30]. Les directrices gagnent donc, comme le confirment les statistiques du bureau de la condition féminine du Ministère de l'Éducation[31] du Québec des salaires inférieurs (environ 1 000 dollars par an) à ceux de la majorité des directeurs.

Les directrices ont en moyenne moins de professeur(e)s à temps plein (14,2) que les directeurs (18,7). Ce phénomène peut être relié à la différence précédente. Toutefois, elles ont le même personnel de soutien, technique et professionnel que leurs collègues masculins. Comme les règles d'attribution des autres types de personnel sont, en dépit de la formalisation de certains critères, de nature plus arbitraire que dans le cas des enseignantes et enseignants, on doit conclure que les directrices ont su convaincre la direction générale de leur octroyer divers personnels proportionnellement en plus grand nombre que les directeurs.

Les comités à la commission scolaire

Les directeurs siègent proportionnellement davantage à la table de gestion centrale, et à celle des ressources humaines. En revanche, les directrices siègent proportionnellement davantage à la table des ressources matérielles. Même si la table de gestion centrale est de nature consultative auprès du directeur général ou de la directrice générale, il n'en reste pas moins que certaines politiques, normes ou priorités d'ensemble sont discutées puis décidées à cette table. La marginalisation des directrices à cette table centrale ou à ses comités est significative du peu de poids politique accordé aux femmes dans le monde scolaire.

Les services disponibles dans l'école

Les directrices partagent avec d'autres écoles ou d'autres organismes davantage que leurs collègues la responsabilité des services suivants : services aux élèves, cantine et garderie. Ce partage des services entre diverses écoles dépend de la direction générale qui, dans ce cas, les avantage moins que leurs collègues masculins. Les directrices disposent par ailleurs moins souvent d'un service de loisirs et sports dans leur école. Ce résultat peut toutefois être relié au nombre moins élevé d'élèves qui fréquentent les écoles primaires dirigées par des directrices.

Les différences au niveau des comités internes, des missions et activités

En ce qui concerne les comités internes, la décision au sujet de leur existence, de leur composition et de leur fréquence revient au directeur ou à la directrice. Des différences au niveau de la nature ou de la fréquence des comités internes traduiront des préoccupations différentes selon le sexe. Par ailleurs, le temps consacré aux différentes missions et activités peut constituer un indicateur, mais un parmi d'autres seulement, de l'importance qui leur est accordée selon le sexe.

Les comités internes

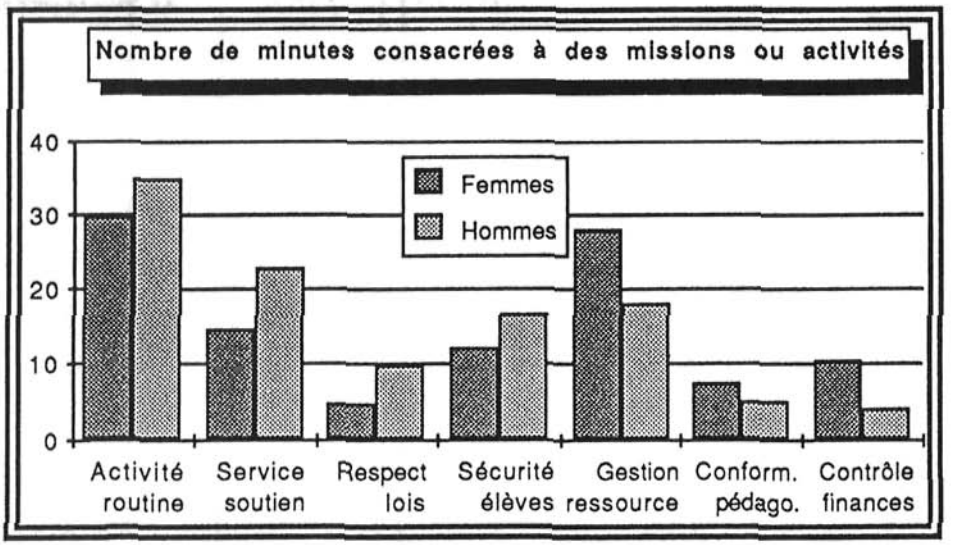
Même si elles dirigent des écoles plus petites, les directrices font siéger davantage les comités de santé et de sécurité au travail, en accord avec le « genre » féminin. Axant, comme il sera confirmé plus loin, leur gestion sur la participation, elles font siéger davantage des comités de soutien technique et administratif. Par ailleurs, elles sont responsables, plus souvent que les directeurs, des comités coordonnant les services offerts conjointement par l'école et la municipalité.

Les tables de gestion internes

Les directrices du primaire tiennent dans l'ensemble plus de réunions de gestion administrative et de gestion de l'enseignement. Ceci dénoterait un plus grand souci de faire participer les acteur(trice)s de l'école à la prise de l'école à la prise de décision, d'autant plus que la taille de leur école nécessite moins ce type de gestion.

Les missions et activités

Le graphique suivant illustre les différences statistiquement significatives obtenues entre la gestion masculine et féminine : elles concernent le temps consacré aux activités de routine, à organiser les services de soutien, au contrôle



du respect des lois, au contrôle de la sécurité des élèves, aux activités personnelles, à la gestion des ressources matérielles et financières, au contrôle pédagogique, et au contrôle des ressources matérielles et financières.

Les données du tableau suivant précisent le nombre moyen de minutes par jour consacrées par les directeurs et directrices à ces missions et activités. Nous n'y reprenons que les missions et activités qui ont donné lieu à des différences statistiquement significatives au seuil de confiance de 0,05.

En ce qui concerne la gestion, les directrices d'école primaire se distinguent sur plusieurs points de leurs collègues masculins. Elles exercent une autorité de type plus participatif, faisant siéger davantage de comités, même si leurs écoles sont plus petites. Elles optent plus souvent pour des comités que pour des consultations privées de spécialistes. Si elles consacrent moins de temps à la direction du personnel de soutien, c'est qu'elles ont plus souvent un comité interne de soutien technique et administratif.

Elles contrôlent moins les élèves : elles sont moins présentes à l'arrivée et au départ des autobus, et mènent moins d'enquêtes sur des délits mineurs. Ce style de gestion leur augmente le temps consacré à la régulation. Avec les professionnel(le)s non-enseignant(e)s toutefois, les directrices ont davantage des rapports de gestion de personnel plutôt que d'ordre professionnel.

Est-ce que ces pratiques de gestion participative peuvent expliquer les réserves entretenues vis-à-vis des candidates féminines à des postes de gestion ? Est-ce que les responsables scolaires ont une définition de l'autorité de type contrôle qui ne correspond pas à celle qui est pratiquée par la majorité des directrices ? Est-ce que les pratiques des directrices s'inscrivent en contre-culture dans l'organisation scolaire ? Des études subséquentes devraient permettre de vérifier cette hypothèse. En fait, le seul contrôle que les directrices exercent davantage que les directeurs est d'ordre pédagogique : il concerne les programmes, les examens et le matériel pédagogique.

Nombre moyen de minutes par jour

	Hommes	*Femmes*
Les directrices consacrent *moins de temps* que leurs collègues :		
— à l'activité d'animation des professionnel(le)s non enseignant(e)s	2	0
— à l'activité de consultation de spécialistes avant une prise de décision	0,8	0
— aux activités de routine	34,7	29,7
— à l'activité d'organisation des services de soutien	22,7	14,5
— à la vérification du respect des lois, normes et règlements	9,9	4,5
— à l'activité de vérification de la sécurité des élèves	16,5	12,2
— à des enquêtes sur des délits mineurs, pertes d'objets, fugues, etc.	1,5	0
— à des activités personnelles	6,3	2,5
plus de temps :		
— à la mission de gestion des ressources matérielles et financières	17,8	27,9
— à l'activité de gestion des professionnel(le)s non enseignant(e)s	0	0,7
— à la mission de régulation	0	1,8
— à l'activité de vérification de la conformité pédagogique des moyens retenus	5,1	7,5
— au contrôle des ressources financières et matérielles	4,1	10,5

Contrairement à certains préjugés qui veulent que les femmes craignent les chiffres, les directrices accordent une attention plus grande à la gestion et au contrôle des ressources matérielles et financières. Leur intérêt se confirme d'ailleurs par leur présence plus forte que celle des directeurs dans des comités de ce type à la commission scolaire. En outre, elles passent moins de temps aux activités de routine. Par ailleurs, et ceci va à l'encontre d'autres préjugés sur la disponibilité des femmes dans l'exercice de leur travail, elles consacrent moins de temps que leurs collègues masculins durant les heures de présence à l'école à des activités personnelles. Ceci pourrait s'expliquer par une intériorisation plus grande des normes organisationnelles, par une implication plus élevée dans le travail. Mais il faut également se rappeler qu'une directrice sur deux du primaire vit seule ou que, si elle est mariée ou vit maritalement, elle a moins d'enfants.

Conclusion

Au terme de la présentation de ces résultats d'une étude, qui reste exploratoire, visant à repérer les différences statistiquement significatives qui existent entre les directrices du primaire et leurs collègues masculins, plusieurs observations peuvent être rappelées et reliées à une éventuelle sexualisation des tâches.

Dans quelle mesure la sexualisation des tâches existe-t-elle dans les postes de direction au primaire ? Les enseignantes accèdent difficilement au poste de directrice (32% contre 85% d'effectifs de base). D'après les résultats obtenus par Danielle Goulet, les réticences à mener de front une vie familiale et professionnelle ne viendraient pas des enseignantes elles-mêmes. Les commissions scolaires semblent donc préférer engager des femmes seules, ou avec peu d'enfants, alors que c'est la situation inverse pour les directeurs. Des recherches que nous avons entreprises sur les conditions de promotion des femmes à tous les niveaux du système d'éducation pourront nous éclairer davantage sur cette question. Les résultats présentés dans cet article ne nous ont permis de toucher qu'en filigrane le phonomène des démissions féminines qui semble assez élevé depuis 1964 et qui mériterait à lui seul une étude attentive.

Non seulement les femmes ne sont pas équitablement représentées aux postes de direction, mais elles dirigent des écoles plus petites, avec proportionnellement un nombre plus élevé d'élèves du niveau préscolaire et plus élevé d'élèves en difficulté. Diriger des écoles plus petites n'est pas sans les pénaliser, nous l'avons vu, au niveau de leur salaire et illustre le fait que, même si les directrices ont réussi à franchir de nombreuses barrières pour arriver aux postes qu'elles occupent, elles ont encore un accès différencié aux ressources. Toutefois, elles reçoivent, peut-être en raison du type d'élèves qui fréquentent leurs écoles, proportionnellement plus de personnel de soutien ou de professionnel(le)s non-enseignant(e)s.

Elles doivent partager, donc négocier davantage avec d'autres écoles ou organismes, les services aux élèves, de cantine ou de cafétaria et les services de garderie. Par ailleurs, les directrices ont moins souvent un service de loisirs et sports dans leur école.

Au niveau de la commission scolaire, les directrices semblent plus ou moins écartées des lieux où se prennent les orientations les plus importantes : à la table centrale, notamment.

À l'interne, correspondant au stéréotype de la féminité, elles font siéger davantage que leurs collègues des comités de santé et de sécurité. Elles coordonnent davantage les activités scolaires-municipales par le biais d'un comité interne chargé d'étudier ces questions.

En ce qui concerne leur gestion, elle est de type plus participatif, même si les écoles des directrices comportent dans l'ensemble moins d'élèves. Elles contrôlent moins l'application des lois et règlements, mais exercent davantage de contrôle au niveau pédagogique.

Contrairement aux stéréotypes qui circulent parfois au sujet des femmes au travail, les directrices du primaire se consacrent davantage que leurs collègues à la gestion et au contrôle des ressources matérielles et financières, et accordent moins de temps à des activités de routine, ainsi qu'à des activités personnelles sur leur temps de présence à l'école.

---

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *la Situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective. Avis au ministre de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984.
2. M. THIVIERGE, *les Institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964*, thèse de maîtrise, Université Laval, 1981.
3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*
4. D'après les données les plus récentes du Bureau de la condition féminine au Ministère de l'Éducation.
5. M. DUMONT, N. FAHMY-EID, *les Couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*, Montréal, Boréal Express, 1986 M. DUMONT, *Une tradition de gestion féminine en éducation*, (à paraître).
6. D. GOULET, *les Problèmes relatifs à l'accessibilité des enseignantes du primaire au poste de directeur/trice d'école*, thèse de maîtrise, Université Laval, Québec, 1982.
7. S. PAQUEROT, *Genre féminin et participation à la gestion de la société. Une étude de cas : les femmes de la haute fonction publique québécoise*, mémoire de maîtrise, Montréal, UQAM, 1986.
8. F. DESCARRIES-BÉLANGER, *l'École rose... et les cols roses*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin/C.E.Q., 1980.
9. S. PAQUEROT, 1986, *op. cit.*
10. R. MOSS KANTER, *Men and Women of the Corporation*, New York, Basic Books, 1977; N. AUBERT, E. ENRIQUEZ, V. DE GAULEJAC, *le Sexe du pouvoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986; G. C. FAUTH, « Women in Educational Administration : A Research Profile », *The Educational Forum*, vol. 49, Fall, 1984, p. 65-79; K. FERGUSON, « Bureaucratie et vie publique : féminisation de l'appareil politique », *Femme, pouvoir, politique, bureaucratie*, Lyon, A.C.L., 1984;
    A. M. PICKER, « Female Educational Administrators, Coping in a basically male environment », *Educational Horizons*, vol. 63, n° 1, 1980, p. 24-30.
11. G. L. SYMONS, « La carrière ! un vécu au féminin », *Gestion*, vol. 7, n° 3, sept., 1982, p. 16-21.
12. S. S. MAYES, « Women in Positions of Authority : A case Study of Changing Sex Roles », *Signs*, vol. IV, n° 3, spring, 1979, p. 556-568.
13. Y. COHEN, « Réflexions désordonnant les femmes du pouvoir », in *Femme et politique*, Montréal, le Jour, 1981; A. CARON, *Témoignage d'une gestionnaire : une lecture féministe* (à paraître); H. DAGENAIS, « les Femmes et le pouvoir », *les Cahiers de la femme*, vol. 11, n° 2, 1980, p. 53-55.
14. JA. G. AGO, V. H. VROOM, « Sex Differences in The Incidence and Evaluation of Participative Leader Behavior », *Journal of Applied Psychology*, vol. 64, n° 6, 1982, P. 776-783; K. WILES, H. G. GROBMAN, « Principals as Leaders », *Nation's Schools*, 56, 1955, p. 75-77; J. HEMPHILL, D. GRIFFITHS, H. FREDERIKSEN, *Administrative Performance and Personality*, New York, Teachers College Press, 1962; H. MORSINK, « Leader Behavior of Men and Women Secondary School Principals », *Educational Horizons*, 1968-69, p. 69-74; J. D. MESKIN, « The Performance of Women School Administrators. A Review of the Literature. », *Administator's Notebook*, 23, (1), 1974, p. 1-4; A. FISHEL, J. POTTKER, « Performance of Women Principals : A Review of Behavioral and Attitudinal Studies. » *Journal of the Association of Women Deans, Administrators and Counselors*, printemps, 1975, p. 110-117; C. SHAKESHAFT, « A Female Organizational Culture », *Educational Horizons*, vol. 64, n° 3, printemps, 1986, p. 117-120; G. FAIRHOLM, B. C. FAIRHOLM, « Sixteen Power Tactics Principals Can Use to Improve Management Effectiveness », *NASSP Bulletin*, 68, 1984, p. 68-75; B. S. LEVANDOWSKI, « Women in Educational Administration : Where do they Stand ? », *NASSP Bulletin*, 61, 410, 1977, p. 101-106.
15. J. HEMPHILL, D. GRIFFITHS, H. FREDERIKSEN, *op. cit.*; J. D. MESKIN, *op. cit.*; A. FISHEL, J. POTTKER, *op. cit.*; W. W. CHARTERS, T. D. JOVICK, « The Gender of Principals and Principal — Teacher Relations in Elementary Schools », *Educational Policy and Management. Sex Differentials*, P. SCHMUCK, W. W. CHARTERS et R. O. CARLSON *Ed.*, New York, Academic Press, 1981, B. S. LEVANDOWSKI, *op. cit.*; C. SHAKESHAFT, *op. cit.*; M. E. PITNER,

A Comparative Study of The Perceptions of the Role of the Elementary School Principal, thèse de Ph. D., Ohio University, 1976.

16. W. W. CHARTERS, T. D. JOVICK, *op. cit.*; H. MORSINK, *op. cit.*; K. WILES, H. G. GROBMAN, *op. cit.*; J. D. MESKIN, *op. cit.*; A. FISHEL, J. POTTKER, *op. cit.*; B. S. LEVANDOWSKI, *op. cit.*; C. SHAKESHAFT, *op. cit.*; N. J. PITNER, *op. cit.*; J. HEMPHILL, D. GRIFFITHS, H. FREDERIKSEN, *op. cit.*; E. J. VAN MEIR, « Leadership Behavior of Male and Female Elementary Principals. A Comparison by sex », *University Education Review*, 4, 1973, p. 8-11; D. R. DAY, R. M. STOGDILL, « Leader Behavior of Male and Female Supervisors : A Comparative Study », *Personal Psychology*, 25, 1972, p. 335-360.
17. C. SHAKESHAFT, *op. cit.*; J. T. KMETZ, D. J. WILLOWER, « Elementary School Principal Work Behavior », *Educational Administrative Quarterly*, 18, 1982, p. 62-78; J. HEMPHILL, D. GRIFFITHS, H. FREDERIKSEN, *op. cit.*
18. Ces résultats n'incluent pas la catégorie des directrices adjointes, ni celle des directrices d'école institutionnelle (école composée de plusieurs établissements).
19. C. BAUDOUX, *Directeurs et directrices d'école : environnements, missions, activités*, Montréal, F.Q.D.E. 1986.
20. P. LAURIN, *le Rôle du principal d'école au Québec*, Montréal, F.P.Q., 1977.
21. Voir entre autres au Québec : A. BRASSARD, L. BRUNET, « les Rôles administratifs des directeurs d'établissement scolaire », *la Revue des échanges de l'AFIDES*, vol. 2, n° 4, déc. 85-janvier 86, 1985; L. BRUNET, A. BRASSARD, L. CORRIVEAU, R. PÉPIN, *le Rôle du directeur d'école au Québec*, 1re partie, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1985; L. BRUNET, L. CORRIVEAU, « le Rôle du directeur d'école : un gestionnaire de l'imprévu », *Information*, vol. 23, n° 4, 1984, p. 26-30 et n° 5, p. 26-32; et aux États-Unis : K. O'DEMPSEY, « Time analysis of Activities, Work Patterns and Roles of High Schools Principals », *Administrator's Bulletin*, 7, n° 8, 1976, p. 1-4; M. E. KURNER, *A Comparative Study of the Perceptions of the Role of the Elementary School Principal*, thèse de Ph. D., Ohio University, 1976; R. C. HODGSON, D. G. LEVINSON, A. ZALEZNIK, *The Executive Role Constellation : An Analysis of Personality and Role Relations in Management*, Boston, Harvard Business School, 1965.
22. H. MINTZBERG, *le Manager au quotidien*, Paris, Éditions d'organisation, 1984.
23. A. BRASSARD, L. BRUNET, *op. cit.*
24. F. DESCARRIES-BÉLANGER, *op. cit.*
25. Les résultats présentés ici sont extraits d'une recherche commanditée par la Fédération Québécoise des Directeurs d'école. Lorsque cette association nous a demandé de mener une recherche sur les tâches et responsabilités de ses membres, nous étions en train de rédiger une demande de subvention (accordée depuis) au FCAR concernant les conditions de promotion des femmes à tous les niveaux de la gestion du système d'éducation. En créant le questionnaire, nous avions le souci de répondre aux trois objectifs. Nous aurions voulu poser davantage de questions sur la vie privée, mais le cadre de la recherche et la longueur du questionnaire, déjà considérable, ne le permettaient pas.
26. M. DUMONT, *op. cit.*
27. D. GOULET, *op. cit.*
28. S. PAQUEROT, *op. cit.*
29. M. DUMONT, *op. cit.*
30. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Règlement modifiant le règlement sur les conditions d'emploi des directeurs d'école et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques*, Décret 859-85, 8 mai, G.O.2, 1985, p. 2742.
31. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Statistiques sur les salaires du personnel cadre au primaire et au secondaire en éducation*, 1986, non publié.