UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PORTRAIT DE FEMMES OCCUPANT UN POSTE DE DIRECTION GÉNÉRALE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE PRIVÉE : LA RÉUSSITE AU FÉMININ

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-PIER BOUCHER

JUIN 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Rédiger cet essai a été une aventure intellectuelle et personnelle des plus enrichissantes, rendue possible grâce au soutien et à l'influence de plusieurs personnes qui ont marqué mon parcours.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Sylvie Dupuis, une directrice à la retraite extraordinaire, qui a cru en moi dès mes débuts dans l'enseignement. Son regard bienveillant et sa confiance ont joué un rôle déterminant dans mon cheminement. Je remercie également mes parents, qui m'ont toujours soutenue dans mes études. Un merci particulier à mon père, qui a su me transmettre sa passion pour l'administration. Petite, je m'asseyais à sa table de travail et je m'amusais à faire des calculs sur sa grosse calculatrice, sans savoir qu'un jour, cette fascination deviendrait une véritable vocation.

Merci à mon amie Marie-Hélène, avec qui j'ai partagé chaque étape de ce parcours académique. Depuis le début de nos études, nous nous suivons, nous nous motivons et nous avançons ensemble. Quelle chance d'avoir eu une complice aussi précieuse! Un immense merci à Roxanne, dont les réflexions percutantes et les questionnements

exigeants ont souvent challengé mes idées, me poussant à approfondir ma pensée. Son soutien a été inestimable, notamment dans les moments où le découragement prenait le dessus.

À mon conjoint et à mes enfants, je suis reconnaissante pour leur patience et leur compréhension. Vous avez accepté de me voir, soir après soir, plongée dans mes livres et devant mon écran. Votre soutien silencieux, mais inébranlable m'a permis d'aller au bout de ce projet. Enfin, un merci sincère à Élisabeth et Sophie, qui ont su voir en moi un potentiel de direction et m'ont offert l'opportunité d'emprunter cette voie. Sans votre confiance, le chemin aurait sans doute été plus long et plus ardu.

À vous tous, merci du fond du cœur. Cet essai est le fruit de mes efforts, mais aussi du soutien et de l'inspiration que vous m'avez apportés.

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Portrait de la situation 3

1.2 Relation entre le genre et le leadership 6

1.3 Culture organisationnelle 12

1.4 Questions de recherche 15

CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE 17

2.1 Rôle de la direction générale d'une école privée au Québec 17

2.2 Théorie du rôle social 23

2.3 Plafond de verre 27

2.4 Objectifs de recherche 30

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE 31

3.1. Méthodologie utilisée 31

3.2 Échantillonnage et recrutement des participantes 32

3.3 Collecte de données 33

3.4 Analyse 33

3.5 Aspects éthiques et limites méthodologiques 35

CHAPITRE IV- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 37

4.1 Profil des participantes 38

4.2 Défis rencontrés en tant que directrice générale 42

4.3 Facteurs de succès 50

4.4 Style de gestion et influence du genre 57

CHAPITRE V - DISCUSSION DES RÉSULTATS 66

5.1 Obstacles et stratégies d'adaptation 67

5.2 Style de gestion et influence du genre 69

5.2 Facteurs de succès et résilience 70

5.3 Conseils pour les futures candidates 71

CONCLUSION 74

RÉFÉRENCES 76

APPENDICE A 80

APPENDICE B 84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSF : Conseil du statut de la femme

CPE : Centre de la petite enfance

FÉEP : Fédération des établissements d'enseignement privé

OBNL : Organisme à but non lucratif

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

INTRODUCTION

Nous savons que la direction d'école se doit d'être un excellent leader afin de rassembler son équipe pour atteindre les missions de l'école, soit socialiser, qualifier et instruire. Cette personne exerçant son leadership joue un rôle important, car elle a une grande influence sur les autres individus.

En poste de direction depuis trois ans dans un établissement d'enseignement privé[1], j'ai pu constater que les directions générales doivent non seulement être des chefs de file en éducation, mais aussi posséder des compétences spécifiques pour être compétitives et réussir dans un environnement concurrentiel. Ces compétences, souvent attribuées aux hommes dans mon milieu, rendent l'accès à des postes de haute direction difficile pour les femmes. Bien que leur place ait évolué de manière significative en éducation, des défis subsistent. Il ne faut pas le nier, les femmes leaders sont confrontées à plus d'attentes stéréotypées comparativement aux hommes. Par exemple, elles doivent jongler entre leur rôle de leader et les attentes sociétales liées aux responsabilités familiales, une pression rarement imposée aux hommes. Nous reviendrons sur cette question plus loin dans cet essai.

[1] Collège Marie-de-l'Incarnation, Trois-Rivières

Malgré tout, plusieurs d'entre elles ont réussi à atteindre des postes de haut niveau, comme Nancy Brousseau, directrice générale de la Fédération des établissements d'enseignement privés. Ce projet de recherche émane donc de réflexions que j'ai entamées depuis quelques mois sur la place des femmes occupant des postes de direction générale.

Cet essai se penchera sur le portrait de femmes occupant un poste de direction générale dans une école privée secondaire, en explorant les barrières professionnelles et personnelles auxquelles elles ont été confrontées. Cette recherche a permis de mettre en lumière les défis spécifiques auxquels elles font face ainsi que les stratégies qu'elles ont développées pour y faire face.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

La première partie du chapitre trace un portrait de la situation des femmes dans des postes de gestion au Canada, au Québec et plus précisément dans les écoles secondaires privées du Québec. La seconde partie présente un aperçu de l'état des connaissances portant sur les barrières perçues chez les femmes cadres. Nous abordons ensuite les relations entre le genre et le style de leadership des directions d'école et nous terminerons ce chapitre en présentant les effets de la culture organisationnelle comme éléments d'influence.

1.1 PORTRAIT DE LA SITUATION

En dépit de la Loi sur l'équité en matière d'emploi (Gouvernement du Canada, 1995), les femmes restent sous-représentées dans les postes de niveau supérieur. En 2023, seulement 28 % des postes de haute direction au Canada étaient occupés par des femmes, malgré une présence quasi égale sur le marché du travail (Statistique Canada, 2023). Selon la classification nationale des professions (Statistique Canada, 2016), les postes de niveau supérieur comprennent les membres des corps législatifs et les cadres supérieurs des secteurs public et privé. Sur le marché du travail, les échelons supérieurs demeurent la prérogative des hommes, qui occupent dans une proportion de 65 % à 75 % les emplois

de gestion dans la majorité des grandes organisations au Québec et ailleurs (Statistique Canada, 2023)**.**

Plus encore, lors du dernier sondage en 2016, au Canada, les femmes occupaient moins d'un cinquième des postes de direction (Gouvernement du Canada, 2019). Plus précisément, 19,4% d'entre elles étaient des administratrices et 19,2% des dirigeantes (Gouvernement du Canada, 2019). Bien que ces pourcentages soient relativement bas, les entreprises canadiennes comptent le plus de femmes administratrices et dirigeantes (Gouvernement du Canada, 2019).

Par ailleurs, dans de nombreux pays dont les États-Unis et la France, les femmes sont sous-représentées dans les conseils d'administration et les postes de direction au sein des grandes entreprises. C'est le cas notamment dans les secteurs tels que la construction et la fabrication (Gouvernement du Canada, 2019). Selon le Gouvernement du Canada (2019), le secteur financier est celui qui comptait la plus forte proportion des femmes occupant un poste de direction et le secteur des services publics suivait de près. D'après de plus récentes données de Statistique Canada (2023), 32,5% des postes de cadres supérieurs étaient occupés par des femmes. Au Québec, cette proportion atteint seulement 27,7%, un écart notable (Statistique Canada, 2023). Il y a lieu de se questionner sur les raisons de cette disparité et, plus largement, sur les facteurs qui expliquent la sous-représentation des femmes dans les postes de leadership.

Fait intéressant, lorsque nous regardons du côté de l'éducation, nous constatons une plus grande parité. Selon notre calcul basé sur les données du site internet de la Fédération des établissements d'enseignement privé (2023), la proportion des femmes détenant un poste de direction générale dans une école privée secondaire est de 45%. Dans le secteur public en 2004-2005, les femmes représentaient 47 % de toutes les directions. Cependant, les données révélaient des différences marquées selon le niveau scolaire. En effet, au niveau primaire, les femmes comptaient pour 53 % des postes de direction comparativement à 32% au secondaire (Statistique Canada, 2005).

Lorsqu'on examine les chiffres, malgré une parité dans certains secteurs d'activités, il convient de souligner que les femmes ont traditionnellement été sous-représentées dans les postes de gestion. Cette disparité peut être attribuée à plusieurs facteurs, tels que les stéréotypes de genre, les préjugés et les obstacles structurels qui limitent les opportunités de progression professionnelle des femmes (Baudoux et Girard, 1990; Cacouault-Bitaud et Combaz, 2007; Héon et Mayrand, 2003).

Explorons maintenant comment ces dynamiques influencent la perception des qualités de leadership chez les femmes et leur accès à des postes de direction générale.

1.2 RELATION ENTRE LE GENRE ET LE LEADERSHIP

Le leadership est souvent considéré comme une prérogative masculine puisqu'il est souvent synonyme de pouvoir et de prises de décisions. « Les femmes seront donc perçues comme moins susceptibles, par rapport aux hommes, à accomplir effectivement ou hypothétiquement les rôles de leadership » (El Houdzi et Benajiba, 2018, p. 254). Selon Powell (2012), les femmes leaders « sont profondément désavantagées par les construits de genre et par la vision du leadership telle quelle est socialement et scientifiquement définie » (cité dans Centeno et al., 2013, p. 71). Nous supposons que ces stéréotypes influencent non seulement la manière dont les femmes sont perçues par leurs collègues et supérieurs, mais aussi la manière dont elles se perçoivent elles-mêmes et leur confiance en leur capacité à occuper des postes de haute direction.

Eagly et Carli (2007) évoquent ainsi le concept du « labyrinthe du leadership », soulignant que les obstacles rencontrés par les femmes ne sont pas linéaires, mais plutôt composés d'un enchevêtrement de barrières culturelles, structurelles et interpersonnelles qui rendent leur ascension plus complexe que celle de leurs homologues masculins. Dans cette perspective, il est essentiel d'examiner comment ces dynamiques se manifestent dans le milieu scolaire, où la perception du leadership est parfois influencée par des attentes traditionnelles liées au genre.

En examinant la relation entre le genre et le style de leadership, ainsi que les obstacles auxquels les femmes sont confrontées dans leur progression vers les postes de direction générale dans les écoles privées au Québec, il est également crucial d'analyser l'impact de la bureaucratisation croissante dans le domaine de l'éducation.

1.2.1 Bureaucratisation de l'éducation

Dans une recherche consacrée aux directrices d'établissement scolaire au Canada, Baudoux (1994), explique que la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964 a favorisé la division sexuelle du travail. « Avec la bureaucratisation et la complexification des tâches, l'enseignement et l'administration deviennent des choses distinctes » (Baudoux, 1994, p. 111). Cette séparation a eu des conséquences pour les femmes en ce qui concerne l'égalité des chances (Baudoux, 1994). Les postes de direction étaient considérés plus prestigieux et mieux rémunérés tandis que les postes en enseignement étaient souvent perçus comme des rôles subalternes. En éducation, « [l]es hommes seraient considérés comme plus aptes à occuper des postes élevés dans la hiérarchie et les femmes comme des subordonnées idéales » (Baudoux, 1994, p. 112). Selon Baudoux (1994), le style de gestion des femmes ne convenait pas à cette approche bureaucratique fortement inspirée du monde des affaires. Par conséquent, entre 1963-64 et 1966-67, la

proportion des directrices a baissé de 10 %; une baisse notable en quatre ans (Baudoux, 1991).

Comme les femmes représentaient majoritairement le personnel enseignant des écoles primaires (Bourbeau et al., 2021), leur absence dans les postes de direction était considérée comme « normale » (Amboulé Abath, 2021). La plupart des postes de direction ont alors été majoritairement attribués à des hommes et certaines femmes ont obtenu des postes de direction adjointe, car le style de gestion préconisé dans le monde de l'éducation au Québec était masculin (Baudoux, 1994). Selon Baudoux (1994), la place de la femme était dans l'enseignement.

Qui plus est, dans les années 1950-1960, les attentes sociales et culturelles dictaient que les femmes devaient se consacrer au foyer et à la maternité tandis que les hommes étaient censés être le soutien financier de la famille (Baudoux, 1994). « Le discours à la mode était que la finalité du travail féminin se limitait aux actions domestiques et à l'intendance familiale » (Amboulé Abath, 2021, p. 110). Les femmes étaient souvent renvoyées à leur destin biologique (Baudoux, 1992). C'est à travers ces pratiques sociales sexistes que les stéréotypes féminins ont fortement nui à l'accès aux femmes à des postes décisionnels (Amboulé Abath, 2021). Ces idées ont contribué à perpétuer l'idée que les femmes n'étaient pas aptes à assumer des rôles de leadership, renforçant davantage leur confinement dans des rôles de subordonnées.

1.2.2 Milieu de l'éducation et stéréotypes de genre

Par ailleurs, le milieu de l'éducation, identifié par Bourbeau et al., (2021) comme un acteur clé dans la cristallisation des stéréotypes de genre, joue un rôle déterminant dans la perpétuation des obstacles entravant l'accès des femmes aux postes de direction.

Étonnamment, le milieu de l'éducation semble contribuer à cette construction de genre. En effet, Bourbeau et al., soutiennent que « certains mythes s'enracinent dans le milieu scolaire » (Bourbeau et al., 2021, p. 80). Parmi ces mythes, on trouve l'idée que l'égalité des sexes est déjà atteinte, ce qui peut conduire à minimiser les efforts nécessaires pour combattre les inégalités persistantes (2021). Un exemple concret de cette dynamique se trouve dans le manque d'enseignants masculins au primaire, un phénomène qui contribue à renforcer l'idée que ce niveau est réservé essentiellement aux femmes. En effet, l'absence de modèles masculins dans ces milieux scolaires perpétue l'idée que l'enseignement primaire, en particulier, est une profession davantage liée aux femmes qu'aux hommes.

Dès 1978, le Conseil de statut de la femme (CSF) s'est penché sur différents éléments qui perpétuent les stéréotypes sexuels à même les écoles dans un rapport remis au gouvernement. Le CSF expliquait alors que la présence notamment de traits de

caractère genrés dans les manuels scolaires pouvait contribuer à renforcer des visions stéréotypées des femmes et des hommes. À titre d'exemple, « l'amour et l'affection sont des traits de caractère présentés comme féminins, de même que la faiblesse, la peur et la dépendance, tandis que la colère, l'agressivité et les attitudes de courage, de force et de leadership sont présentées comme des traits de caractère masculins » (cité par Bourbeau et al., 2021, p. 82).

Une autre étude du CSF déposée en 2009 (cité par Descarries, 2009) démontre également que les enseignants utilisent des méthodes qui renforcent les stéréotypes de genre. Par exemple, ils peuvent assigner des rôles spécifiques aux garçons et aux filles et encourager certains comportements ou intérêts en fonction du genre. Sans nécessairement le vouloir, les enseignants présentent des exemples de réussite professionnelle basés sur des stéréotypes. Une autre enquête du CSF en 2016 (cité par Charron, 2016) soutient cette idée en montrant, dans ses conclusions, que les attentes des enseignants sont différentes en fonction du sexe de l'enfant. Selon le rapport de 2016 réalisé par le CSF (cité par Charron, 2016), les enseignants seraient portés à encourager les filles à être passives et mettraient plutôt l'accent sur les comportements perturbateurs des garçons. Dans un esprit apparenté, les résultats d'une autre étude révèlent même que les enseignants ont tendance à évaluer les performances en mathématiques différemment selon le sexe (Lafontaine et Monseur, 2009). De telles pratiques « contribuent en particulier à alimenter un manque de

confiance en soi des filles à l'égard des matières scientifiques connotées "masculines", ce qui a des conséquences sur leurs choix d'orientation » (Duru-Bellat et Marin, 2010, p. 62).

Ces distinctions contribuent ainsi à renforcer les stéréotypes de genre (Bourbeau et al., 2021). Néanmoins, la situation au cours des années 2020 semble s'être améliorée. La mixité scolaire et la mise en place de mesures contre l'intimidation et la pression sociale ont en partie réduit les inégalités entre les sexes dans les écoles. Pensons ici à loi 56[2] qui impose aux établissements scolaires de mettre en place un plan de lutte contre l'intimidation et la violence, qui doit être révisé chaque année. Le plan doit inclure des mesures spécifiques pour prévenir et traiter les situations d'intimidation et de violence, ainsi que pour favoriser un climat scolaire sécuritaire et respectueux. Néanmoins, l'égalité entre les sexes est quand même loin d'être atteinte. Selon Bourbeau et al., (2021) il reste du chemin à parcourir puisque certains programmes offerts dans les écoles sont toujours liés au genre. « L'objectif non caché de plusieurs de ces programmes pourtant mixtes consiste à favoriser spécifiquement la motivation scolaire des garçons, ce qui démontre ainsi un raisonnement toujours empreint de stéréotypes genrés » (Bourbeau et al., 2021, p. 85).

[2] Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives afin de lutter contre l'intimidation et la violence à l'école

En résumé, ces stéréotypes genrés ont fort probablement contribué à la sous-représentation des femmes dans les postes de direction d'école. Toutefois, la sous-représentation ne peut être expliquée uniquement par le genre. Il existe de nombreux facteurs interdépendants qui contribuent à cette disparité. Notons également les obstacles créés par la culture même du milieu de travail (Casini et Sanchez-Mazas, 2005) dont il sera question dans la prochaine partie de cet essai.

1.3 CULTURE ORGANISATIONNELLE

Les études de Laufer (2005a, 2005b) illustrent que les normes organisationnelles ne seraient pas neutres au regard du genre. « Les organisations sont aussi des lieux où se développent des relations de pouvoir et des processus informels, souvent inégalitaires, qui déterminent l'accès aux postes de pouvoir. » (Laufer, 2005b, p. 31) Par exemple, les relations informelles au sein des organisations peuvent favoriser le recrutement, mais sont souvent basées sur des liens existants et des biais de genre gardant ainsi à l'écart les femmes des opportunités. En effet, « […] on doit évoquer les réseaux, les mentors, les processus de cooptation et l'ensemble des stratégies « masculines » qui tendent, consciemment ou non, explicitement ou implicitement, à maintenir la nature masculine des niveaux élevés des hiérarchies organisationnelles » (Laufer, 2005b, p. 34).

Selon Baudoux (1991), « la bureaucratisation des structures éducatives qui a précédé le rapport Parent, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, a favorisé la masculinisation des effectifs » (cité par Amboulé Abath, 2021, p. 110). Comme énoncé précédemment, les modèles de gestion masculinisés ont largement été valorisés ; les compétences professionnelles recherchées mettaient de l'avant des comportements et des traits traditionnellement associés aux hommes.

Dans l'étude exploratoire de Baudoux et Girard (1990), les auteurs présentent des obstacles rencontrés par des femmes au cours du processus de sélection à des postes de direction. Selon elles, les concepts d'autorité et de leadership sont intimement liés. « Au secondaire, en particulier, mais pas exclusivement, on associe l'autorité à la masculinité et au maintien de la discipline dans les établissements » (Baudoux et Girard, 1990, p. 175).

Selon d'autres résultats de l'étude, les hommes seraient plus aptes à contrôler leurs émotions et seraient également plus disponibles que la femme qui doit remplir ses responsabilités familiales le soir et les fins de semaine (Baudoux et Girard, 1990). Nous comprenons donc que certains critères de sélection sont fortement influencés par des stéréotypes genrés.

Comme les écoles privées du Québec n'ont pas d'effectifs scolaires garantis, les directions générales doivent user de stratégies diversifiées pour assurer la pérennité des

effectifs. Ces stratégies couvrent différents aspects de la gestion, de la finance, de la communication et de l'innovation. Par exemple, le marketing et la communication jouent un rôle essentiel dans la pérennité. La direction générale doit travailler à préserver la bonne réputation de l'école et veiller à ce que sa notoriété reste élevée en mettant en avant les succès académiques et les réalisations des élèves. Dans cet esprit, utiliser les médias et les évènements communautaires pour promouvoir l'école est important pour attirer de nouveaux élèves et maintenir une bonne relation avec la communauté. La compétitivité et l'approche client (Centeno et al., 2013) sont des conditions de succès pour une école privée. Soulignons que ces traits sont généralement attribués aux hommes. Une chercheuse explique que « [l]'image du gestionnaire efficace ressemble à celle d'un homme affirmé, fort et compétitif. Ces caractéristiques font que les femmes ont eu de la difficulté à se reconnaître comme des gestionnaires légitimes » (Amboulé Abath, 2021, p. 111).

En somme, l'accès des femmes à des postes de direction générale demeure un défi de taille en raison d'une combinaison de facteurs tels que les stéréotypes de genre, les normes sociales et la culture organisationnelle du milieu de l'éducation. Malgré des avancés en faveur de l'égalité des genres, les femmes continuent de se heurter à divers obstacles.

> L'impact de la persistance des stéréotypes sexistes quant aux compétences différenciées des femmes et des hommes apparaît alors comme un des facteurs

> expliquant les phénomènes du « plafond de verre » et des « portes tournantes » qui marquent les cheminements de carrière des femmes dans plusieurs domaines (Centeno et al., 2013, p. 70).

Ainsi, il est essentiel de mettre en place des stratégies et des politiques visant à déconstruire ces stéréotypes et à favoriser un accès équitable aux postes de direction pour les femmes.

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE

Quoi qu'il en soit, des femmes en poste de direction générale ont réussi à franchir ces barrières puisque la parité homme/femme est pratiquement atteinte selon une compilation des données du site des Écoles privées du Québec (2023). Bien que des recherches aient été menées afin d'identifier les obstacles qui empêchent les femmes de progresser, peu d'études s'intéressent principalement aux femmes ayant réussi à atteindre les postes de haut niveau. En tenant compte de cette réflexion, notre recherche souhaite répondre aux questions suivantes : Quel est le portrait des femmes ayant réussi à obtenir un poste de direction générale dans des écoles secondaires privées ? Comment sont-elles parvenues à briser le plafond de verre ? Comment envisagent-elles leur leadership ? Comment les stratégies mises en place se traduisent-elles concrètement dans le parcours des femmes occupant un poste de direction générale dans une école secondaire privée ?

Pour répondre à ces questions, nous allons explorer le concept de rôle d'une direction générale, la théorie du rôle social ainsi que le concept du plafond de verre.

CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE

Au sein de ce chapitre, nous présentons en premier lieu le rôle des directions générales en milieu privé ainsi que les compétences personnelles et professionnelles attendues par les membres des conseils d'administration. Ensuite, nous abordons la construction du rôle social de genre par l'entremise de la théorie des rôles sociaux d'Eagly (1987) et nous terminons en définissant le concept de plafond de verre. Enfin, nous présentons nos objectifs de recherche.

2.1 RÔLE DE LA DIRECTION GÉNÉRALE D'UNE ÉCOLE PRIVÉE AU QUÉBEC

En 1971, les femmes représentaient seulement 3 % des directeurs d'école au Québec, une proportion qui a considérablement augmenté avec les décennies (CSF cité dans Charron, 2016). Cette évolution témoigne des transformations sociales et de la progression vers une plus grande égalité des sexes dans les postes de leadership. Ainsi, le monde de l'éducation continue d'évoluer, apportant son lot de changements et de défis. Si le marché du travail a changé, le rôle du directeur général a aussi évolué afin de répondre aux nouvelles attentes de la société et aux défis émergents.

« Le mouvement de décentralisation administrative et de responsabilisation accrue des établissements, mis en branle par la sanction du projet de loi 180 à l'automne 1997, a

entraîné une complexification de la fonction de direction d'établissement » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 7). Cette complexité a conduit à l'adoption de mécanismes plus sophistiqués pour la sélection des directions d'école et par conséquent, des préoccupations accrues quant à leurs qualifications (Ministère de l'Éducation, 2008). Plus spécifiquement, dès 2001, « le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires fixait l'obligation de formation de deuxième cycle en gestion et marquait l'importance de la formation continue pour le personnel de direction » (Ministère de l'Éducation, 2008, p. 7).

Il en est tout autre pour les postes de directions d'école dans les établissements d'enseignement privés. Premièrement, dans l'exigence de la formation, mais également dans les rôles qui sont bien distincts du secteur public. En effet, dans la plupart des écoles privées du Québec, la structure hiérarchique se compose d'une direction générale et d'une équipe de directions de services (administratifs, pédagogiques). Bien que certaines écoles le recommandent, la détention d'un diplôme d'études supérieures n'est pas un prérequis pour atteindre ces postes de gestionnaires. On parle plutôt de profils de compétences directement reliées aux exigences du rôle. Par exemple, une direction pédagogique doit avoir de l'expérience en enseignement puisqu'elle joue un rôle essentiel dans la gestion et le développement de la dimension pédagogique.

Or, ce qui nous intéresse ici, c'est plus particulièrement le rôle d'une direction générale. Bien que les directeurs dans le secteur public ou privé aient une grande majorité de choses en commun, une différence réside dans le fait que les écoles privées sont des entités autonomes. Contrairement à ce que sous-entend l'adjectif « privée » les écoles privées ne peuvent cependant pas être comparées aux entreprises du monde des affaires. « Il s'agit d'organismes, le plus souvent à but non lucratif (OBNL), à qui l'État confie une mission éducative, au même titre que les [Centres de la petite enfance] CPE et les cégeps » (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2014, p. 10).

En effet, les écoles sont partiellement subventionnées par le gouvernement et leur pérennité dépend notamment de la satisfaction des parents envers leur école. Les directions générales sont donc entièrement responsables de l'établissement éducatif et de tout ce qui en découle (bâtiments, qualité de l'enseignement, finances). Leur mandat principal est, avant tout, d'assurer la survie de leur école en étant compétitifs et attractifs.

> Pour assurer sa pérennité et sa pertinence, le réseau privé doit présenter une offre de services distinctive, innovante et toujours en lien avec ce qui se fait de mieux en éducation dans le monde afin de répondre aux exigences croissantes des familles (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2021, p. 7).

En résumé, la direction générale d'une école privée joue un rôle essentiel dans la gestion globale de l'établissement, en veillant à ce qu'il fonctionne de manière efficace,

en offrant une éducation de qualité et en poursuivant une vision stratégique pour le succès à long terme de l'école.

Mais quelles compétences se doivent-elles de posséder ? La Fédération des établissements d'enseignement privé a développé un profil de compétences recherchées (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-b) et c'est ce que nous utilisons pour illustrer les compétences clés d'une direction générale.

2.2. PROFIL DE COMPÉTENCES DES DIRECTIONS GÉNÉRALES

La Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP) divise les compétences attendues en quatre catégories : les compétences fonctionnelles de gestion, les compétences cognitives, les compétences interpersonnelles et les compétences intrapersonnelles (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-b).

Les compétences fonctionnelles de gestion regroupent quatre sous-compétences : avoir une vision globale et stratégique, détenir des habiletés de gestion, être capable de gérer le changement, faire preuve d'imputabilité et être orienté vers les résultats. (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-b) Autrement dit, la direction générale a comme objectif de maximiser le plan stratégique de l'établissement en atteignant les objectifs financiers fixés par le conseil d'administration. Elle doit maintenir

un budget équilibré et veiller à ce que les ressources financières soient utilisées de manière responsable et efficiente. De plus, la direction générale doit être capable d'identifier les enjeux et les défis de l'éducation dans le secteur privé afin d'entreprendre des actions concrètes pour renfoncer sa position concurrentielle. Il est donc essentiel d'avoir une vision globale de son environnement interne et externe dans le but de s'améliorer et d'innover pour maintenir la compétitivité.

Comme l'explique Nancy Desbiens, directrice générale du collège Jean-Eudes à Montréal dans un article paru dans la Presse (Breton, 2013), afin de survivre à la démographie, il faut remplir les classes. Ainsi, « pour se démarquer, les écoles ne doivent plus seulement offrir un enseignement de qualité. Elles doivent innover et offrir des programmes variés et attrayants » (Breton, 2013, paragr. 1).

Les compétences cognitives regroupent deux sous-compétences : être capable d'analyser et de résoudre des problèmes et prendre des décisions (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-b). En effet, les directions générales sont confrontées à de nombreux défis et situations complexes au quotidien d'autant plus qu'elles sont autonomes, c'est-à-dire que les décisions sont prises à l'école même. « Il ressort de ce fonctionnement autonome une liberté d'action [...] », selon Nancy Rousseau, directrice générale de la FÉEP (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-a, paragr. 6). Par conséquent, la direction générale doit être capable

d'identifier les problèmes, d'analyser les diverses options et prendre des décisions éclairées qui auront un impact direct sur sa notoriété. Elle doit parfois se remettre en question et remettre également en question ses façons de faire.

Les compétences interpersonnelles regroupent deux sous-compétences : faire preuve de leadership mobilisateur, communiquer clairement et travailler en collaboration et partenariat (Fédération des établissements d'enseignement privés, s.d.-b). En effet, dans les établissements privés, la direction générale doit être habile pour développer des relations avec les membres du personnel, les parents et la communauté. Elle doit être en mesure de rassembler cette communauté éducative autour d'une vision claire et de les mobiliser autour d'un but commun : soit la réalisation de la mission institutionnelle.

De plus, afin d'améliorer la visibilité et la réputation de l'école, elle doit être impliquée dans la promotion de son établissement en participant à des évènements communautaires et en développant des partenariats avec d'autres organisations. Et c'est sans compter sur le fait que la mise en œuvre de stratégies marketing est essentielle pour promouvoir l'école et ses réussites. « Les établissements privés, en tenant compte de plusieurs facteurs, doivent bien identifier et communiquer leur marque distinctive, leur offre de services et leur promesse aux parents qui leur accordent leur confiance » (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2021, p. 6).

Finalement, les compétences intrapersonnelles regroupent trois sous-compétences : s'engager en éducation, être intègre et éthique et faire preuve d'intelligence émotionnelle. En effet, la direction générale d'un établissement privé joue un rôle crucial en tant que modèle inspirant. Elle a un impact sur la réputation ; elle est l'image de marque de l'école. En se comportant de manière intègre, inspirante et bienveillante, l'établissement gagne en crédibilité auprès des parents et de la communauté.

En résumé, la direction générale d'un établissement d'enseignement privé a un mandat distinct de celui des directions dans le secteur public ; attirer de nouveaux élèves, maintenir l'attractivité de l'école tout en préservant sa mission éducative. La concurrence des écoles privées pousse la direction générale à se surpasser, à innover et à proposer des offres éducatives attrayantes tant pour les parents que pour les élèves. D'autant plus que depuis vingt ans, nous observons que « le secteur public, pour conserver ses élèves, a étendu son offre. Écoles alternatives, écoles internationales ainsi que des programmes combinant le sport et les études font désormais partie des choix offerts » (Lévesque, 2005, paragr. 10).

2.2 THÉORIE DU RÔLE SOCIAL

Les rôles sociaux façonnent depuis longtemps les comportements et les attentes associés aux hommes et aux femmes, influençant ainsi leur place dans la société et, par

conséquent, dans les milieux professionnels. Afin de mieux comprendre l'origine et l'impact de ces dynamiques, la chercheuse Alice H. Eagly offre un cadre d'analyse intéressant.

Selon la théorie du rôle social (Eagly, 1987), les différences de comportements entre les sexes sont le résultat des rôles sociaux traditionnels assignés aux hommes et aux femmes dans la société. Eagly (1987) soutient que les différences observées dans les comportements et les traits de personnalité entre les hommes et les femmes sont le résultat de l'internalisation de ces rôles sociaux. Ils sont sujets à des attentes différentes de la société, auxquelles ils s'y conforment à différents degrés. Ces attentes peuvent varier d'une culture à l'autre, mais elles contribuent souvent à la formation de stéréotypes de genre.

Cela rejoint l'argument avancé par El Houdzi et Benajiba (2018), qui soulignent que les attentes de comportements sont non seulement stéréotypées, mais aussi régulées a priori à travers l'attribution de rôles spécifiques à chaque sexe. Ils expliquent que les comportements de leadership des femmes sont souvent jugés plus sévèrement ou différemment, car ils sont perçus comme s'écartant des attentes traditionnelles qui associent la direction à des traits masculins. Ainsi, la théorie du rôle social d'Eagly permet de comprendre comment ces stéréotypes de genre influencent non seulement la perception des femmes en leadership, mais aussi les défis auxquels elles sont confrontées pour être

reconnues comme légitimes dans des rôles d'autorité. (El Houdzi et Benajiba, 2018, p. 244).

La recherche méta analytique d'Eagly et al., (1990) révèle que les différences de style de leadership entre les hommes et les femmes sont généralement minimes. Les résultats suggèrent que les différences observées sont davantage influencées par les rôles sociaux associés aux hommes et aux femmes. « De façon traditionnelle, les hommes se voient attribuer des rôles exigeant du pouvoir social et physique (cadre en entreprise, agriculteur) alors que les femmes se voient attribuer des rôles éducatifs (s'occuper des enfants) » (Guimond, 2010, p. 158).

Ce modèle théorique est également repris par Carrel (2022), qui indique que les femmes exerceraient leur leadership de manière plus *communal* et moins *agentic*, ce qui est en ligne avec les conclusions d'Eagly sur les styles de leadership associés aux genres (Carrel, 2022). La dimension *communal* est associée à des traits typiquement féminins, tels que l'intérêt pour les autres, la gentillesse, la politesse, la sincérité, l'interdépendance, la chaleur, la sympathie, ou encore l'altruisme (Sarlet et Dardenne, 2012). En revanche, les hommes sont généralement perçus comme plus enclins à adopter des comportements *agentic,* marqués par l'ambition, l'indépendance, la puissance, l'assertion, la compétence ou encore la performance (Sarlet et Dardenne, 2012).

Ainsi, la recherche sur les styles de leadership montre que les femmes, en raison de leur socialisation et des rôles qui leur sont assignés, sont plus susceptibles d'adopter des styles de leadership participatifs, comme l'indiquent Eagly et Johnson (1990). Ces auteurs, en suivant la théorie du rôle social d'Eagly, soulignent que la tendance des femmes à adopter des comportements plus collectifs et moins autoritaires découle des attentes culturelles et des normes sociales qui influencent leur manière d'exercer l'autorité.

Selon Marcotte (2020), les hommes sont souvent associés à des caractéristiques telles que l'autorité et le courage tandis que les femmes sont souvent associées à des caractéristiques telles que la douceur et l'écoute. « Les femmes apprennent donc à exercer une forme de leadership qui sera légitimé par la société » (Marcotte, 2020, paragr. 8). Il est attendu des femmes qu'elles se tournent vers des comportements qui favorisent les relations interpersonnelles et que les hommes empruntent des comportements plus dominants (Saint-Michel et Wielhorski, 2011). Ce qui peut devenir problématique pour les femmes qui occupent un rôle de pouvoir, car leur rôle ne correspond pas aux stéréotypes associant le leadership aux qualités traditionnellement perçues comme masculines. (Saint-Michel, 2010).

Par ailleurs, le recrutement et les promotions peuvent être biaisés en faveur des hommes, même lorsqu'il existe une intention d'égalité des sexes. Les femmes doivent souvent prouver leur compétence plus que leurs homologues masculins pour obtenir les

mêmes opportunités. Cette tendance est soutenue par une méta-analyse d'Eagly et al. (1990) qui démontre que les évaluations des leaders favorisent les hommes. Les femmes sont évaluées de manière plus critique et doivent faire preuve de compétences exceptionnelles pour être perçues comme également compétences. (Smith et al., 2019) Une étude de Danielle Li, révèle que les employées féminines sont en moyenne 14 % moins susceptibles d'être promues que leurs collègues masculins malgré des performances supérieures (Somers, 2022). Ainsi, les stéréotypes de genre rendent le parcours professionnel des femmes plus ardu et exigeant. Cette situation participe au phénomène appelé le plafond de verre.

2.3 PLAFOND DE VERRE

L'accès des femmes aux postes de direction peut être comparé à une course semée d'embûches, où chaque étape franchie révèle de nouveaux obstacles invisibles, mais bien réels. L'expression « plafond de verre » illustre bien cette réalité comme le montre la figure 1.

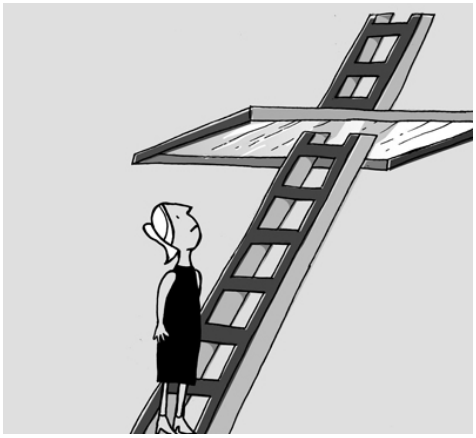


Figure 1. Plafond de verre. Source: https://wiki.ubc.ca/Glass_Ceiling

En effet, « [l]e plafond de verre (en anglais *glass ceiling*) désigne, de manière imagée, les nombreux obstacles qui se dressent sur le parcours professionnel des femmes, en route vers les postes de pouvoir au sein des entreprises et organisations » (HEC Montréal, 2015). Cette métaphore illustre les défis auxquels les femmes font face dans l'avancement de leur carrière, qu'ils soient visibles ou invisibles (Laufer, 2004). Les causes du plafond de verre sont complexes et multifactorielles, résultant de divers facteurs sociaux, culturels et organisationnels qui entravent l'accès à des postes de haute direction (Borel et Soparnot, 2015; Laufer, 2005b; Laufer et Fouquet, 2001). Divers facteurs se conjuguent pour diminuer la probabilité d'accès des femmes à des postes de haute direction. Ces facteurs incluent les pratiques organisationnelles, la répartition des responsabilités familiales, ainsi que les attentes et les choix des femmes qui cherchent à équilibrer plusieurs types d'aspirations (Laufer et Fouquet, 2001, p. 262).

Parallèlement, Laufer (2004) souligne que les pratiques et les normes organisationnelles (dont nous avons parlé plus tôt) jouent un rôle crucial dans la construction et le maintien du plafond de verre. L'organisation n'est donc pas neutre, mais plutôt influencée par le genre, avec des modèles de gestion calqués sur des modèles masculins. La sous-représentation des femmes dans les réseaux contribue également à les exclure davantage des sphères de pouvoir. Les organisations, en particulier les grandes organisations bureaucratiques, ont favorisé la prédominance du pouvoir masculin (Laufer, 2004). En éducation, « [l]a masculinisation des cadres d'établissement est soutenue par les politiques, qui légitimaient les actions des hommes et qui prônaient des discours sur la nature des femmes en tentant de réglementer leur accès aux postes de direction » (Amboulé Abath, 2021, p. 109). Par conséquent, « en étant au cœur du pouvoir et des décisions, les hommes perpétuent les mécanismes de reconnaissance et de promotion favorisant leur accès aux fonctions dirigeantes » (Borel et Soparnot, 2015, p. 144). Bien que plusieurs actions ont été mises en place pour assurer l'égalité professionnelle, le phénomène persiste (Borel et Soparnot, 2015; Laufer, 2004).

> La multiplicité des acteurs et la complexité des mécanismes de construction des inégalités professionnelles, et en particulier du phénomène de plafond de verre, laissent à penser que la mise en place d'actions et de mesure correctrices ne peut suffire à donner aux femmes et aux hommes les mêmes chances d'accéder aux emplois et aux carrières de leur choix (Borel et Soparnot, 2015, p. 142).

En revanche, alors que la majorité des femmes rencontrent des obstacles dans leur développement de carrière, certaines d'entre elles parviennent à atteindre le sommet hiérarchique grâce à certaines stratégies. Ces stratégies incluent le développement d'un réseau de soutien professionnel, le soutien conjugal et l'équilibre entre carrière et famille (Laufer, 2004). À la lumière de ces propositions théoriques, nous chercherons à comprendre comment ces stratégies se traduisent concrètement dans le parcours des femmes occupant un poste de direction générale dans une école secondaire privée.

2.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant l'importance de la parité dans les postes de direction générale afin de créer un environnement éducatif inclusif et riche en diversité, nous tenterons d'identifier les facteurs qui ont permis aux femmes d'atteindre un poste de direction générale au sein d'une école secondaire privée du Québec et de dresser une liste d'obstacles qu'elles ont réussi à surmonter. De cette façon, nous serons en mesure de dresser une liste de recommandations. Cela permettra aux candidates potentielles de bénéficier de retombées concrètes pour surmonter les obstacles et briser ainsi le plafond de verre.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à explorer l'ascension des femmes à des postes de direction générale au sein des écoles secondaires privées du Québec. Le but est d'analyser comment les stratégies mises en place se traduisent concrètement dans le parcours des femmes occupant un poste de direction générale dans une école secondaire privée. Cela nous permettra d'élaborer des recommandations adaptées pour soutenir les futures candidates. Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'égalité des genres et de parité dans les postes de haute direction.

3.1. MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

Afin d'explorer cette problématique, cette étude adopte une approche qualitative, utilisant des entretiens semi-structurés pour collecter des données détaillées et riches sur les expériences des participantes. Une méthodologie qualitative est appropriée pour appréhender les nuances et le contexte des expériences des directions, fournissant une compréhension approfondie des facteurs de réussite et des obstacles rencontrées.

Comme le soulignent Lalancette et Luckerhoff (2023), la recherche qualitative permet d'appréhender la complexité des phénomènes étudiés en adoptant une posture

d'ouverture et d'immersion dans le milieu. Contrairement aux approches expérimentales qui cherchent à isoler et à contrôler des variables, la recherche qualitative vise à comprendre les phénomènes dans leur contexte naturel, en tenant compte des réalités vécues par les individus (Lalancette et Luckerhoff, 2023). Ainsi, la collecte de données ne suit pas un cadre rigide, mais s'adapte à la réalité du terrain, favorisant une compréhension approfondie des facteurs ayant influencé le parcours des femmes occupant des postes de direction générale.

3.2 ÉCHANTILLONNAGE ET RECRUTEMENT DES PARTICIPANTES

Les participantes sont recrutées parmi les directrices générales des écoles secondaires privées du Québec. Le recrutement est fait via le site internet de la Fédération des établissements d'enseignement privés, où les informations des écoles et des directions générales sont accessibles. Les participantes sont contactées par courriel.

Pour cette recherche, un échantillon de trois candidates est sélectionné afin d'obtenir des données diversifiées en termes de taille d'école et de localisation géographique. Leurs écoles comptent entre 500 et 600 élèves au secondaire et sont situées dans différentes régions du Québec, notamment la Mauricie, le Centre-du-Québec et le Bas-Saint-Laurent. Les participantes ont un âge variant entre 40 et 60 ans, ce qui permet

d'avoir une perspective riche et variée sur les parcours et les défis rencontrés par les femmes dans le domaine de la direction scolaire.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Les données sont collectées à travers des entretiens semi-structurés d'environ 45 minutes à 1 heure, en personne ou en visioconférence selon la préférence des participantes. Les entretiens ont été enregistrés avec leur consentement et traités de manière confidentielle. Un guide d'entretien qualitatif est utilisé pour aborder les thèmes suivants : le parcours professionnel, les défis et les stéréotypes rencontrés, les facteurs de succès, les évènements clés et le style de gestion.

3.4 ANALYSE

Les entretiens ont ensuite été transcrits textuellement et analysés en utilisant l'analyse thématique. Pour minimiser le risque d'identification des participantes, les transcriptions sont anonymisées et des pseudonymes sont utilisés. De plus, les informations spécifiques sur la taille des écoles, le nombre d'élèves ou les programmes

particuliers ne sont pas divulguées. La proportion des femmes en poste de direction générale étant de 45%, le risque d'identification individuelle est réduit.

Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique est une méthode systématique pour traiter les données qualitatives, permettant d'identifier et de comprendre les thèmes récurrents. Comme le soulignent Lalancette et Luckerhoff (2023), cette méthode aide à structurer les données complexes en unités de sens, facilitant ainsi leur interprétation et permettant une compréhension plus approfondie des phénomènes étudiés.

Ainsi, le guide d'entretien joue un rôle crucial dans l'analyse des données. Comme chaque question correspond à des thèmes préétablis, les sections du guide d'entretien servent de base pour le codage initial. Les réponses aux questions du guide sont donc segmentées et codées en fonction des thèmes abordés (Deslauriers, 1991). Dans ce cas-ci, les codes reflètent les concepts clés abordés dans le guide, comme le parcours professionnel, les défis et les stéréotypes rencontrés, les facteurs de succès, les évènements clés et le style de gestion.

Pour renforcer l'analyse, une colonne est ajoutée à chaque thème, incluant les extraits de la transcription les plus éloquents (Deslauriers, 1991). Ces extraits illustrent les points saillants des thèmes permettant ainsi d'identifier des stratégies pour aider les

femmes à accéder à des postes de direction générale. Les recommandations issues de cette analyse fournissent des pistes concrètes pour surmonter les obstacles et promouvoir l'égalité des chances entre les genres dans les postes de haute direction.

3.5 ASPECTS ÉTHIQUES ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche a été menée dans le respect des principes éthiques en vigueur en sciences sociales. Un certificat d'éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, portant le numéro CER-24-307-07.09. L'ensemble des participantes a été informé des objectifs de la recherche, des modalités de participation ainsi que de leur droit de retrait à tout moment sans justification. Afin de garantir la confidentialité des participantes, plusieurs mesures ont été mises en place, notamment l'anonymisation des données et l'exclusion d'informations permettant d'identifier directement ou indirectement les participantes. De plus, les transcriptions et enregistrements audio ont été conservés de manière sécurisée, accessibles uniquement aux chercheurs impliqués dans l'étude.

Malgré ces précautions, certaines limites méthodologiques doivent être considérées. Le nombre restreint de participantes, soit trois directrices générales, réduit la portée des résultats. Si cette taille d'échantillon permet une analyse approfondie des parcours individuels, elle ne permet pas de généraliser les conclusions à l'ensemble des femmes occupant un poste de direction générale dans les écoles secondaires privées du Québec. Par ailleurs, la nature qualitative de la recherche repose sur les perceptions et expériences subjectives des participantes, ce qui peut introduire un biais lié à la mémoire ou à l'interprétation des faits. Toutefois, en croisant les données recueillies et en s'appuyant sur des études antérieures, il est possible de dégager des tendances et des pistes de réflexion pertinentes pour favoriser l'accès des femmes aux postes de haute direction.

Enfin, le recrutement des participantes via la Fédération des établissements d'enseignement privés pourrait constituer une limite, dans la mesure où il ne prend en compte que des directrices ayant une certaine visibilité institutionnelle. Il aurait été pertinent d'élargir l'échantillon à des profils plus variés, incluant des femmes ayant quitté leur poste ou ayant rencontré des obstacles ayant freiné leur accession à la direction générale. Malgré ces limites, cette étude apporte un éclairage précieux sur les stratégies mises en place par les femmes en poste de direction et contribue à une meilleure compréhension des dynamiques de leadership au sein des écoles secondaires privées.

CHAPITRE IV- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière le parcours, les défis et les stratégies de réussite des femmes occupant des postes de direction générale dans les écoles secondaires privées. Grâce aux entretiens menés auprès de trois directrices générales, nous avons recueilli des témoignages riches et variés qui permettent de mieux comprendre les dynamiques spécifiques à leur réalité professionnelle.

La présentation des résultats s'articule autour des grandes thématiques explorées lors des entretiens : le parcours professionnel et les motivations des participantes, les défis rencontrés, les stéréotypes de genre, les facteurs ayant contribué à leur succès, ainsi que leur style de gestion. Chacune de ces dimensions est analysée afin de dégager les tendances communes, les divergences observées et les éléments significatifs qui ont marqué leurs trajectoires.

Cette section vise non seulement à mettre en valeur les expériences de ces directrices, mais aussi à identifier les leviers d'action pouvant favoriser l'accession des femmes à des postes de direction dans les écoles secondaires privées. En mettant en perspective leurs témoignages, nous souhaitons offrir des pistes de réflexion sur les enjeux

liés au leadership féminin et proposer des recommandations pour encourager une représentation équitable dans les rôles de gouvernance scolaire.

Les résultats sont présentés en suivant l'ordre des thématiques abordées lors des entretiens, facilitant ainsi une lecture fluide et cohérente des expériences partagées par les participantes.

4.1 PROFIL DES PARTICIPANTES

Cette section explore les trajectoires professionnelles et les motivations des directrices générales interrogées. À travers leurs parcours variés et les raisons qui les ont conduits à occuper ces postes, il est possible d'identifier des tendances communes et des différences marquantes dans leur accession au poste de direction générale. L'analyse met en lumière les éléments clés ayant favorisé leur progression et les compétences développées tout au long de leur carrière.

4.1.1 Parcours professionnel et motivations

Les directrices interrogées proviennent d'horizons professionnels divers, illustrant la pluralité des trajectoires menant à des postes de direction générale dans les écoles

secondaires privées. Parmi ces trajectoires, certaines directrices ont une expérience en informatique, d'autres en administration d'organismes à but non lucratif (OBNL), tandis que d'autres encore ont un parcours dans l'enseignement. Leurs motivations pour accéder à ce rôle reflètent à la fois des aspirations personnelles, d'un attachement au milieu éducatif et des opportunités de carrière saisies à des moments stratégiques.

Les participantes ont suivi des cheminements professionnels variés, oscillant entre des parcours pédagogiques traditionnels et des expériences en gestion. Certaines ont débuté comme enseignantes, notamment en mathématiques ou en français, avant d'évoluer vers des postes de coordination pédagogique ou de direction des services éducatifs. D'autres ont amorcé leur carrière en gestion, occupant des postes de direction générale dans d'autres secteurs avant de rejoindre le milieu scolaire. L'une d'entre elles a été recrutée directement pour son expertise en administration et en gestion des ressources humaines, tandis qu'une autre a progressivement pris en charge des responsabilités de gestion après un premier engagement en enseignement.

Cette diversité met en lumière la complémentarité des compétences pédagogiques et administratives requises pour occuper un poste de direction générale. Les transitions vers la direction générale ont souvent été marquées par un engagement progressif dans des fonctions de leadership, que ce soit par la gestion de projets stratégiques, la

participation à des conseils d'administration ou la prise en charge d'initiatives au sein des établissements.

Les motivations des participantes à accepter un poste de direction générale s'articulent autour de plusieurs facteurs. Certaines directrices ont ressenti un attachement fort à leur établissement et ont voulu y contribuer de manière plus significative. La volonté d'apporter des améliorations et de transformer positivement leur milieu a été une motivation importante. Pour certaines, la décision a été influencée par des circonstances externes, comme une offre du conseil d'administration ou une transition naturelle vers un rôle de leadership. Plusieurs ont évoqué le désir de relever un défi stimulant et de prouver leur capacité à diriger un établissement scolaire.

Au-delà des motivations initiales, l'expérience quotidienne de la direction générale a amené ces femmes à progresser et à développer des compétences spécifiques, façonnées par les réalités du terrain et les défis rencontrés.

4.1.2 Leviers de progression

Selon les témoignages, plusieurs éléments ont contribué à leur progression vers un poste de direction. L'expérience en gestion de projets leur a permis d'acquérir une vision stratégique et des compétences en gestion. Le réseautage et le mentorat ont aussi été des

facteurs déterminants, leur permettant de bénéficier de conseils et de modèles inspirants. La formation continue, qu'elle soit en administration, en gestion ou encore en pédagogie, a renforcé leur expertise et les a outillées pour faire face aux défis quotidiens.

Cependant, au-delà des compétences techniques, ce sont des éléments plus individuels qui ont façonné leur ascension. Le développement personnel et la confiance en soi ont joué un rôle crucial dans leur parcours. Plusieurs ont mentionné à quel point elles avaient douté de leurs capacités au départ, hésitant à briguer des postes de direction par crainte de ne pas être à la hauteur. « On ne se fait pas confiance en tant que femme », a mentionné l'une d'entre elles, soulignant que l'estime de soi et l'audace étaient des leviers importants. Ces sentiments de doute sont souvent associés au syndrome de l'imposteur, un phénomène où les individus, malgré leurs succès, se perçoivent comme des fraudeurs et ne parviennent pas à internaliser leurs réalisations (Hutchins et al., 2017). Pourtant, elles ont su s'affirmer, surmonter leurs doutes et prendre des décisions audacieuses qui ont façonné leur leadership, par exemple en osant investir dans la construction d'un tout nouveau centre sportif.

Si ces leviers de progression ont permis aux directrices de développer des compétences essentielles pour accéder à leur poste, leur quotidien à la direction générale s'accompagne néanmoins de nombreux défis qui mettent à l'épreuve leur résilience et leur capacité d'adaptation.

4.2 DÉFIS RENCONTRÉS EN TANT QUE DIRECTRICE GÉNÉRALE

Le rôle de directrice générale s'accompagne de nombreux défis qui façonnent leur quotidien et influencent leurs décisions. Qu'il s'agisse de la gestion des ressources financières, humaines ou pédagogiques, chaque directrice doit jongler avec des contraintes spécifiques à son établissement tout en assurant la pérennité et le développement de celui-ci.

Les femmes occupant ces postes font face à de nombreux défis, notamment en ce qui concerne leur crédibilité et leur légitimité dans un milieu où les figures masculines ont historiquement été prédominantes. À ces obstacles s'ajoutent des stéréotypes de genre qui influencent la perception de leur leadership. Cette section met en lumière ces enjeux majeurs ainsi que les stratégies mises en place pour y faire face.

4.2.1 Défis liés à la gestion d'une école secondaire privée

Les directrices générales interrogées ont souligné plusieurs défis inhérents à la gestion d'un établissement secondaire privé. L'un des défis majeurs est la pérennité financière, qui exige une gestion rigoureuse des ressources, une capacité à innover pour attirer et retenir les élèves et une recherche constante de financement. Contrairement aux

écoles publiques, les établissements privés doivent constamment justifier leur valeur ajoutée pour convaincre les parents d'y inscrire leurs enfants. Ce besoin de différenciation impose aux directrices de faire preuve de vision stratégique et de développer des programmes attractifs, tout en maintenant une gestion budgétaire stricte. Une directrice a témoigné : « Trouver des financements est un combat de tous les jours. Il faut convaincre, négocier, et parfois prendre des décisions difficiles pour assurer la pérennité de l'école. » Comme l'a souligné une autre directrice : « Survivre, c'est une école privée. On n'a pas les subventions du gouvernement, donc il faut toujours aller de l'avant. Il faut être imaginatif, visionnaire pour se démarquer de la compétition. »

La gestion des ressources humaines constitue un autre défi de taille. Les directrices doivent composer avec des attentes variées de la part du personnel et des défis de mobilisation des équipes. Une directrice a mentionné : « Il faut toujours essayer de garder une équipe motivée, mais ce n'est pas évident quand on doit jongler avec des restrictions budgétaires et des attentes parfois irréalistes. » Une autre a ajouté : « Il y a toujours des négociations à faire, des conflits à gérer et il faut être présente sur tous les fronts, tout en restant à l'écoute de chacun. »

Trouver un équilibre entre l'autorité et la proximité avec le personnel est une tâche complexe, d'autant plus que les décisions administratives peuvent parfois entrer en conflit avec les aspirations des enseignants. Une participante a mentionné l'importance d'établir

un équilibre entre proximité et autorité : « Il est difficile de tout gérer seule. Il faut être bien entourée et savoir déléguer, sinon la charge devient écrasante. » Le recrutement et la rétention du personnel qualifié posent également des problèmes, notamment dans un contexte où la compétition entre les écoles privées est forte.

L'adaptation aux nouvelles réalités éducatives, comme l'intégration des technologies, la diversité des élèves et les attentes élevées des parents, représente également un défi important. Ces réalités nécessitent une capacité d'innovation et une grande flexibilité dans la gestion quotidienne de l'établissement. Une directrice a expliqué : « Il faut toujours être en avance, anticiper les changements, car si on prend du retard sur les innovations pédagogiques, on perd notre attractivité. » Ainsi, la gestion d'un établissement privé requiert une approche stratégique constante pour s'adapter à un environnement en mutation. Une directrice a illustré cette réalité en déclarant : « L'enjeu, c'est de toujours trouver un équilibre entre le maintien des traditions et l'innovation, entre ce que les parents veulent et ce dont les élèves ont besoin. »

Il est important de souligner que la gestion d'un établissement privé ne se limite pas aux enjeux administratifs et financiers. L'identité et la perception des dirigeantes jouent également un rôle déterminant dans leur capacité à exercer leur fonction. Le fait d'être une femme occupant un poste de direction générale dans une école secondaire privée a parfois été source de défis supplémentaires.

4.2.3 Stéréotypes de genre et leurs impacts

Occuper un poste de direction générale dans une école secondaire privée en tant que femme a parfois représenté un défi supplémentaire. Certaines directrices ont rapporté avoir ressenti une pression plus grande pour prouver leur légitimité, en particulier lorsqu'elles évoluaient dans des environnements historiquement dirigés par des hommes. « Quand j'assiste à des rencontres avec d'autres directeurs, il m'arrive encore de sentir que mon avis est moins pris en compte au premier abord, comme si je devais constamment démontrer que je mérite ma place », a confié l'une d'entre elles. Certaines ont constaté qu'elles étaient plus scrutées sur leur apparence ou qu'elles devaient faire davantage leurs preuves, notamment dans les sphères plus financières et stratégiques. « J'ai souvent senti qu'avec les directeurs généraux masculins, il y avait un "*Boys Club*" où je n'étais pas nécessairement incluse », a partagé une participante.

En effet, les directrices interrogées ont souligné que les attentes à leur égard allaient bien au-delà de leurs compétences professionnelles. Une directrice a confié : « Chaque vêtement et chaque coiffure étaient réfléchis. Je sentais une certaine pression en tant que femme à avoir une présentation impeccable (vêtements, bijoux, chaussures, maquillage, etc.) ; on est beaucoup plus observée qu'un homme. J'en ai tiré profit pour que les élèves et le personnel puissent être fiers de leur directrice comme de leur école. »

Cette dimension esthétique, qui peut paraître secondaire dans le cas des hommes, devient une exigence implicite pour les femmes occupant un poste de direction, soulignant l'importance d'une apparence soignée non seulement comme une norme sociale, mais aussi comme un outil de communication de l'image de l'école.

D'un autre côté, plusieurs directrices ont constaté que leur autorité était plus souvent remise en question que celle de leurs homologues masculins. L'une d'elles a illustré ce phénomène en expliquant : « Avant, un homme occupait ce poste, et la dynamique était différente. Lorsqu'il était directeur des services pédagogiques, ses décisions semblaient être acceptées sans contestation. En revanche, depuis que j'occupe cette fonction, je remarque que certaines personnes n'hésitent pas à remettre en question mes décisions ou à me confronter plus ouvertement. » Ce témoignage met en évidence une perception différenciée de l'autorité selon le genre, où les femmes doivent souvent justifier davantage leurs décisions et imposer leur légitimité. Cette dynamique contribue à un environnement de travail où les femmes doivent naviguer entre la démonstration de leur compétence et la gestion de la perception publique de leur autorité.

Les femmes en position de direction sont aussi souvent perçues comme plus maternelles et à l'écoute, ce qui peut être un atout, mais aussi un frein dans certaines sphères. « Ce fut pour moi paradoxal, car j'ai toujours été convaincue que d'être empathique, présente pour les jeunes, à l'écoute, m'a permis de faire créer un milieu de

vie favorable à leur réussite. Mais je ne dégageais pas l'image de la 'gagnante', particulièrement dans les sports, très recherchée chez les jeunes, notamment les garçons. » Cette citation souligne une difficulté spécifique aux femmes dirigeantes dans le milieu scolaire, notamment dans les domaines où la culture de la performance et du leadership charismatique est valorisée.

Ce paradoxe s'exprime donc dans la manière dont leur autorité est perçue. « J'ai senti avoir été jugée dure et froide, particulièrement durant la première année où j'ai dû recadrer certaines pratiques du personnel datant de plusieurs années. Les autorités précédentes les ayant laissé faire. Je n'avais pas l'impression d'être froide, insensible, mais claire et honnête. Je me suis toujours demandé si la réaction aurait été la même avec des hommes. Toutefois, la majorité silencieuse du personnel a apprécié mon autorité et mon sens de la justice. » Ce témoignage met en lumière une double exigence imposée aux femmes : faire preuve de fermeté sans être perçues comme excessivement rigides, ce qui représente un défi constant dans leur exercice du pouvoir.

En effet, plusieurs directrices ont mentionné avoir été jugées soit trop autoritaires, soit trop conciliantes, illustrant ainsi la difficulté d'atteindre un équilibre perçu comme acceptable. « Si je prends une décision ferme, je suis perçue comme intransigeante, mais si je cherche à consulter et à rallier les équipes, on me voit parfois comme trop conciliante », a expliqué une participante. Ce témoignage illustre le double standard

auquel les femmes en position de leadership sont confrontées. La littérature souligne que les femmes leaders doivent constamment naviguer entre des attentes contradictoires : d'une part, elles sont censées incarner des qualités traditionnellement associées au leadership, telles que l'autorité et la prise de décision, mais d'autre part, elles sont aussi attendues dans des rôles plus relationnels et bienveillants (Eagly et Karau, 2002). Cette tension entre autorité et accessibilité crée un équilibre précaire qui peut nuire à leur crédibilité et limiter leur marge de manœuvre en tant que dirigeantes. Les femmes doivent donc naviguer dans un environnement où l'application de règles et la gestion des pratiques peuvent être interprétées de manière plus négative si elles sont perçues comme autoritaires, ce qui n'est pas toujours le cas pour leurs homologues masculins.

Elles ont souligné que leur crédibilité pouvait être remise en question plus fréquemment que celle de leurs homologues masculins, notamment lorsqu'il s'agissait de prendre des décisions stratégiques ou de négocier des financements. « Je vois des collègues masculins obtenir plus facilement des appuis financiers ou politiques, alors que pour moi, il faut un effort supplémentaire pour convaincre », a déclaré une autre directrice. « J'ai souvent constaté que les hommes créent plus naturellement des liens informels avec des décideurs, ce qui leur donne un avantage indéniable dans certaines négociations », a mentionné une directrice.

Les différences se manifestent aussi dans les projets qu'elles portent. Plusieurs ont noté que les hommes à la tête d'établissements scolaires sont souvent à l'origine de grands projets d'infrastructure, tandis que les femmes sont davantage associées à des initiatives pédagogiques ou à des projets de bien-être. Pourtant, elles démontrent tout autant de compétences pour mener à bien des projets ambitieux. « Quand je vois passer de grands projets d'envergure, ce sont souvent des hommes qui sont à la tête. Mais cela ne veut pas dire que les femmes ne sont pas capables de lever des fonds », a observé une directrice.

Enfin, l'équilibre travail-famille a été évoqué comme un enjeu majeur, même pour celles bénéficiant d'un soutien familial. « L'équilibre travail-famille a été difficile à coordonner même si j'avais un conjoint disponible et très aidant. Il n'en reste pas moins que mes filles avaient plus envie de se confier à moi qu'à leur père, surtout à une période de leur vie comme l'adolescence. » Cette déclaration illustre une pression supplémentaire ressentie par les femmes dirigeantes, qui doivent jongler entre responsabilités professionnelles exigeantes et attentes familiales accrues. Même avec un soutien conjugal, les tâches liées à la maternité et les responsabilités parentales semblent incomber davantage aux femmes, mettant en évidence la difficulté de trouver un véritable équilibre.

Ces défis liés au genre ont parfois engendré un sentiment d'isolement, obligeant les directrices à redoubler d'efforts pour s'imposer et démontrer leur compétence dans des

sphères encore marquées par des biais inconscients. « Il faut toujours en faire plus, montrer qu'on est compétente et déterminée, car l'environnement ne nous accorde pas le même crédit d'emblée », a souligné une directrice. Malgré ces obstacles, elles affirment que la persévérance, la confiance en soi et l'appui de réseaux de soutien sont des éléments clés pour surmonter ces stéréotypes et réussir à faire évoluer les mentalités.

Ainsi, bien que les femmes aient su s'imposer et développer des stratégies leur permettant de réussir dans leur fonction, elles doivent composer avec des attentes et des obstacles différents de ceux de leurs homologues masculins. Ces défis, bien que persistants, sont progressivement remis en question grâce à l'évolution des mentalités et à la reconnaissance croissante des compétences et du leadership féminin.

4.3 FACTEURS DE SUCCÈS

L'accès à un poste de direction dans un établissement privé est souvent le fruit d'une combinaison de compétences acquises au fil du temps et d'expériences professionnelles diversifiées comme nous l'avons vu précédemment. Cependant, une fois en poste, les directrices font face à des défis complexes qui requièrent une adaptation continue et une capacité à évoluer en réponse aux enjeux spécifiques du milieu scolaire. Cette section explore les compétences clés qui soutiennent leur fonction de direction, tout en mettant en lumière les facteurs de succès qui ont permis à ces femmes de se distinguer dans un environnement exigeant. Ces compétences, qui englobent des savoir-faire en

gestion organisationnelle et en gestion des ressources humaines, jouent un rôle fondamental dans leur efficacité en tant que leaders, tout en contribuant à leur développement personnel et professionnel au sein de l'établissement.

4.3.1 Compétences clés

Les témoignages montrent que malgré des parcours distincts, des compétences similaires émergent et façonnent un leadership efficace en milieu scolaire. Le développement de ces compétences et la mise en place de stratégies adaptées permettent aux femmes occupant ces postes de relever les défis inhérents à la direction d'un établissement privé. Cependant, accéder à un poste de direction générale ne signifie pas la fin des défis, mais plutôt le début d'une série d'épreuves complexes qui nécessitent une résilience et une capacité d'adaptation constantes. Cette évolution vers un leadership plus affirmé est étroitement liée à l'acquisition progressive de compétences et de ces directrices qui ont su s'adapter et se perfectionner au fil de leur parcours.

Le poste de direction générale a permis aux participantes de développer des compétences clés, à la fois en gestion organisationnelle et en ressources humaines. Les principales compétences mises en avant par les directrices sont la communication efficace, essentielle tant pour mobiliser les équipes que pour gérer les relations avec les parties prenantes, ainsi qu'un leadership collaboratif favorisant l'implication des équipes dans la

prise de décision et instaurant un climat de confiance. Selon elles, une communication claire et transparente est indispensable, notamment lors de la mise en place de changements importants. La capacité à partager les décisions stratégiques tout en écoutant les préoccupations de l'équipe et des parents renforce la cohésion et l'adhésion des parties prenantes. Plusieurs directrices ont souligné l'importance de l'écoute et de la concertation dans leur approche : « Je vais aller chercher l'opinion des gens, essayer de voir ce qui répond à la majorité. On ne peut pas plaire à tout le monde, mais il faut être en mesure d'expliquer les décisions avec cohérence et bienveillance. »

De plus, la capacité d'adaptation face aux défis quotidiens est apparue comme une nécessité, tout comme la gestion stratégique et financière afin d'assurer la pérennité de l'école en équilibrant les ressources et en obtenant des financements. Dans un contexte où les défis sont multiples et variés, elles doivent savoir ajuster ses priorités en fonction des réalités du terrain. Il ne s'agit pas uniquement d'administrer une école, mais bien de l'inscrire dans une démarche de développement à long terme, en équilibrant les ressources, en obtenant des financements et en mettant en place des projets porteurs. Certaines ont mentionné à quel point elles avaient dû défendre des idées importantes devant leur conseil d'administration, parfois avec plus de difficulté que leurs homologues masculins, notamment lorsqu'il s'agissait de projets d'infrastructure comme la construction d'un gymnase.

Bref, le développement de ces compétences permettent aux femmes occupant ces postes de relever les défis inhérents à la direction d'une école secondaire privée lorsqu'elles sont combinées à la mise en place de stratégies adaptées.

4.3.2 Stratégies adoptées pour réussir dans la fonction

Face aux défis inhérents à la fonction de direction générale, les participantes ont mis en place diverses stratégies pour assurer leur succès. L'une des plus courantes est le développement d'un réseau de soutien composé de collègues et de mentors. « J'ai appris très tôt qu'il fallait s'entourer des bonnes personnes pour avancer. Le partage d'expérience avec d'autres directeurs est un atout inestimable », a expliqué une directrice. L'adoption d'un leadership participatif [3] a également été une approche privilégiée, permettant d'impliquer les équipes dans les décisions et d'encourager la collaboration. « Je favorise un style de gestion où chaque membre de l'équipe se sent écouté et valorisé, ce qui crée un environnement de travail positif et dynamique », a ajouté une autre. L'adaptabilité a aussi été mise en avant, notamment dans la gestion des crises et des imprévus. « Il faut être prête à ajuster ses plans en fonction des besoins et des réalités du terrain », a souligné une participante.

[3] Le leadership participatif est un style de gestion dans lequel le leader implique activement ses collaborateurs dans la prise de décision et la résolution de problèmes.

Ainsi, après avoir exploré les stratégies adoptées par les directrices pour surmonter les défis de la fonction, il est pertinent de se pencher sur les différences de facteurs de succès rencontrées par les hommes et les femmes occupant ces postes, notamment en ce qui concerne l'accès aux réseaux de pouvoir et aux opportunités financières.

4.3.3 Comparaison entre les facteurs de succès des hommes et des femmes

Les témoignages mettent en lumière des différences entre les facteurs de succès des hommes et des femmes occupant des postes de direction générale dans les écoles secondaires privées. Comme démontré précédemment, les hommes semblent bénéficier d'un accès plus naturel aux réseaux de pouvoir et aux opportunités de financement, ce qui leur confère un avantage considérable dans des contextes souvent dominés par des enjeux d'infrastructure. « J'ai remarqué que mes collègues masculins avaient plus de facilité à établir des liens avec des partenaires externes, ce qui leur donne un avantage considérable dans certaines négociations », a déclaré une directrice. Ces connexions privilégiées, souvent entretenues par des rapports de confiance établis dans des cercles plus fermés, facilitent la collecte de fonds et la mise en place de projets d'envergure.

En effet, les hommes semblent plus à même de mener des projets structurants, notamment dans les secteurs du sport et de l'infrastructure, comme en témoignent des initiatives majeures telles que la construction de gymnases et d'arénas. Ces projets sont

perçus comme ayant une dimension plus "pratique" et sont souvent associés à un type de leadership plus affirmé, où les hommes semblent disposer d'une autorité plus évidente et de ressources financières plus accessibles.

En revanche, les femmes se heurtent souvent à des obstacles supplémentaires pour asseoir leur crédibilité. Cette attente peut se traduire par des difficultés à faire accepter leurs idées ou à obtenir la même reconnaissance pour des projets, qu'ils soient pédagogiques ou infrastructurels. Par exemple, dans un projet de gymnase, une directrice a dû redoubler d'efforts pour convaincre son conseil d'administration : « Pour le gymnase, j'ai été jugée. J'ai été obligée d'être extrêmement convaincante pour que le CA approuve mon idée. C'est comme si l'image de la femme que je suis ne correspondait pas au modèle sportif associé à un nouveau centre sportif. De plus, on a douté de mes capacités. » Ce type de scepticisme est un obstacle récurrent pour de nombreuses femmes dans des rôles de direction, qui doivent souvent réitérer leur légitimité et leur expertise pour être prises au sérieux. Il existe donc un déséquilibre dans la manière dont sont perçus les projets portés par les hommes et par les femmes, avec une tendance à attribuer plus de valeur à des projets d'infrastructure que des projets pédagogiques ou communautaires, souvent dirigés par des femmes.

Ce déséquilibre est donc visible dans la manière dont les projets sont perçus selon le genre. Alors que les hommes sont souvent à la tête des projets d'infrastructure, les

femmes se retrouvent souvent à diriger des projets plus orientés vers la pédagogie et la création d'espaces communautaires, tels que les parcs ou les pistes cyclables. « Les femmes vont mettre en place des parcs, des pistes cyclables, un centre-ville coloré, tandis que les gars vont construire des arénas », a souligné une autre directrice. Cette distinction montre bien la répartition des rôles en fonction du genre dans la gestion des projets, avec les hommes occupent des rôles de leadership associés à des projets plus matériels, tandis que les femmes gèrent des projets plus orientés vers le développement social et communautaire.

Toutefois, malgré ces défis supplémentaires liés au financement et à la crédibilité, les femmes parviennent à se démarquer. Plusieurs directrices ont affirmé que leur approche plus collaborative, leur capacité à écouter et à inclure tous les acteurs dans la gestion de projets complexes étaient des atouts majeurs dans leur réussite. « Les femmes ont tendance à développer un leadership basé sur l'écoute et l'inclusion, ce qui peut être un avantage considérable dans un milieu scolaire », a conclu une directrice. Ces compétences, bien que souvent sous-estimées dans des contextes de financement, jouent un rôle clé dans la réussite des projets pédagogiques et dans la gestion des environnements scolaires, plus centrés sur les relations humaines et l'inclusivité.

En définitive, si les hommes semblent bénéficier d'un avantage en termes d'accès à des ressources et de légitimité dans des projets d'envergure physique ou infrastructurelle, les femmes tirent parti de leurs compétences émotionnelles et sociales pour créer des environnements de travail plus inclusifs et collaboratifs. Ce contraste dans les facteurs de succès montre que le leadership au féminin, bien que confronté à des obstacles supplémentaires, représente une force unique qui peut devenir un véritable levier.

4.4 STYLE DE GESTION ET INFLUENCE DU GENRE

Le style de gestion des directrices interrogées est façonné par de multiples facteurs, dont l'expérience professionnelle, les valeurs personnelles et le contexte organisationnel dans lequel elles évoluent. À travers leur leadership, elles doivent conjuguer efficacité administrative, gestion des ressources humaines et prise en compte du bien-être des élèves et du personnel. Toutefois, au-delà de ces responsabilités, la question du genre peut également influencer leur posture et leurs décisions, que ce soit dans leur approche du travail d'équipe, leur mode de communication ou leur gestion des conflits.

Cette section explore d'abord les styles de gestion adoptés par les participantes, mettant en lumière leurs approches respectives et les principes qui guident leurs actions.

Ensuite, des situations concrètes illustreront la manière dont elles relèvent les défis liés à la gestion quotidienne de leur établissement. Enfin, une réflexion sera menée sur l'impact du genre dans leur rôle de gestionnaire, en s'intéressant aux perceptions, aux attentes et aux défis spécifiques auxquels elles sont confrontées.

4.4.1 Description du style de gestion des participantes

Bien que les participantes de cette étude évoluent dans des contextes distincts, elles partagent des caractéristiques communes dans leur style de gestion, tout en affichant des nuances propres à chacune. Leur approche repose sur une forte orientation vers la collaboration, l'empathie et la communication.

L'une d'elles décrit son style de gestion comme transformationnel et participatif. Elle accorde une grande importance à la motivation de son équipe afin d'atteindre des objectifs ambitieux, tout en cultivant un climat de collaboration et de soutien mutuel. Se percevant également comme un mentor, elle s'investit dans le développement des compétences de son personnel et favorise leur implication dans les décisions stratégiques. Avec le temps, son approche a évolué, passant d'une gestion plus directive à un mode de leadership inclusif, centré sur le bien-être des élèves et des employés.

Une autre privilégie un style de gestion non hiérarchique fondé sur le travail d'équipe. Favorisant la concertation et la recherche de solutions collectives, elle implique

activement son personnel dans les processus décisionnels. Elle met en avant l'importance de la confiance et de la délégation, tout en assurant un suivi rigoureux pour garantir l'atteinte des objectifs. Son approche se distingue également par une grande proximité avec son équipe, élément qu'elle juge essentiel pour appréhender les besoins et les défis du quotidien.

Enfin, l'une d'entre elles adopte une gestion consensuelle et ancrée dans la réalité du terrain. Elle accorde une attention particulière à la prise en compte des opinions divergentes et veille à prendre des décisions qui répondent aux besoins du plus grand nombre, tout en restant ouverte aux ajustements nécessaires. Son leadership repose sur la confiance et la délégation, alliées à une communication transparente avec son équipe. Elle met également en avant l'importance de l'environnement de travail, estimant que l'esthétique des lieux et le bien-être contribuent directement à la motivation et à l'engagement du personnel.

Dans l'ensemble, ces styles de gestion, bien que distincts, partagent des fondements communs : une valorisation de la collaboration et du travail d'équipe, une volonté d'inclure le personnel dans les processus décisionnels et une approche humaine axée sur la confiance et le développement des compétences. Ces directrices adaptent leur leadership en fonction des défis rencontrés et des besoins de leur milieu, mettant en avant

des pratiques de gestion qui favorisent à la fois la performance organisationnelle et le bien-être de leurs employés.

4.4.2 Exemples concrets de gestion face aux défis

Au fil de leur carrière, les participantes ont été confrontées à une diversité de défis qui ont mis à l'épreuve leurs compétences en gestion et leur capacité d'adaptation. Leurs expériences illustrent comment leur style de gestion a influencé la manière dont elles ont abordé ces situations complexes, en conciliant les impératifs organisationnels avec une approche humaine et stratégique.

L'une d'elles a notamment dû faire face aux enjeux liés à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, exacerbés par la crise sanitaire de la COVID-19. Dans un contexte marqué par l'incertitude et l'instabilité, elle a mis en place des stratégies de communication claires et régulières afin de préserver la cohésion de son équipe et d'assurer la continuité des activités éducatives. Son approche combinait fermeté et bienveillance : elle a pris des décisions difficiles, notamment en recadrant certaines pratiques du personnel, ce qui a parfois été perçu comme rigide. Toutefois, en expliquant avec transparence les raisons sous-jacentes de ses choix et en demeurant attentive aux préoccupations soulevées, elle a su maintenir un équilibre entre rigueur et empathie, préservant ainsi un climat de travail stable malgré les défis posés par la pandémie.

Une autre a été confrontée à des enjeux financiers majeurs, liés à la nécessité d'assurer la pérennité de son établissement. Face à ces contraintes, elle a su faire preuve de vision et d'innovation en mettant en place des stratégies visant à accroître l'attractivité de l'école, notamment par le développement de projets d'envergure tels que la construction d'un complexe sportif. Toutefois, cette initiative s'accompagne d'un défi constant : assurer la rentabilité du projet. La crainte de ne pas être en mesure de couvrir les coûts liés à ce gymnase la pousse à surveiller de près le nombre d'élèves inscrits, condition essentielle pour garantir l'équilibre financier. Dans ce contexte, elle doit constamment s'ajuster tout en maintenant un équilibre entre l'offre de services, les attentes des parents et les contraintes budgétaires. Ce projet ambitieux, bien que porteur d'opportunités, a soulevé des attentes élevées tant du côté des parents que des employés. Naviguant entre ces exigences et les contraintes budgétaires, elle a mobilisé son équipe et instauré une dynamique collaborative, démontrant ainsi sa capacité à conjuguer gestion stratégique et engagement collectif.

Une autre encore a dû relever le défi de s'intégrer dans un établissement possédant une culture organisationnelle solidement ancrée. En effet, elle a dû surmonter des défis liés à son arrivée dans un établissement avec une longue histoire, marquée par une gestion traditionnelle souvent qualifiée de « gestion de curé ». Cette approche, caractérisée par une attention minutieuse aux dépenses et une certaine rigidité dans les pratiques

administratives, contrastait avec sa vision plus moderne et axée sur le bien-être et l'innovation.

Consciente de la complexité du changement, elle a privilégié une gestion graduelle et réfléchie, introduisant de nouvelles pratiques tout en respectant l'héritage institutionnel de l'école. Parmi les ajustements apportés, la formalisation des contrats et la structuration des processus de gestion des ressources humaines se sont révélées essentielles pour renforcer la clarté organisationnelle. Par ailleurs, elle a mené des consultations sur des sujets sensibles, comme l'organisation de la semaine de relâche, où les opinions étaient fortement polarisées. Grâce à une communication transparente et une approche participative, elle a su naviguer à travers ces divergences et instaurer un climat de confiance, démontrant ainsi une capacité à gérer le changement avec diplomatie et sens de l'écoute.

Ces exemples concrets témoignent de la diversité des défis rencontrés et mettent en lumière l'importance d'un leadership adapté aux réalités du milieu éducatif. Qu'il s'agisse de gestion de crise, d'innovation financière ou d'intégration dans une organisation établie, la capacité à mobiliser une équipe, à communiquer efficacement et à prendre des décisions stratégiques demeure un facteur déterminant dans la réussite d'un mandat de gestion. Parmi ces multiples facteurs influençant la gestion scolaire, la question du genre occupe une place particulière et mérite une attention spécifique.

4.4.3 L’impact du genre dans la gestion quotidienne

L’impact du genre dans la gestion quotidienne d’un établissement scolaire est une réalité souvent évoquée par les directrices interrogées. Celles-ci ont mentionné que leur approche de gestion est perçue différemment par les membres du personnel, les parents et même les élèves, ce qui influence leur manière de diriger et d’interagir avec leur communauté éducative.

L’un des aspects marquants relevés est la nécessité d’être plus stratégiques dans leur communication et leur posture afin d’être perçues comme crédibles et légitimes dans leur fonction. "Je dois toujours mesurer mes paroles et mes réactions, car une fermeté chez un homme est vue comme une qualité de leader, alors que chez moi, cela peut être interprété comme de la rigidité ou du manque d’empathie", a confié une directrice. Cette observation met en évidence un double standard où les attentes en matière de leadership diffèrent selon le genre.

Les interactions avec le personnel sont également influencées par la perception du genre. Certaines directrices ont mentionné qu’elles devaient faire preuve de plus de pédagogie et de diplomatie pour faire accepter des décisions difficiles. « Un collègue masculin peut imposer une directive sans que cela ne soulève trop de questions, tandis que moi, je dois souvent justifier et expliquer davantage mes choix », a témoigné une

directrice. Cette différence d'attente peut parfois allonger les processus décisionnels et complexifier la gestion des équipes.

Le rapport aux élèves et aux parents est un autre élément dans lequel le genre joue un rôle. Plusieurs directrices ont observé qu'elles étaient perçues comme plus accessibles et bienveillantes, notamment par les élèves et les parents, ce qui peut être un avantage, mais aussi une contrainte. « On s'attend à ce que je sois plus à l'écoute, plus compréhensive. Cela crée parfois une pression supplémentaire, car il faut trouver un équilibre entre la proximité et l'autorité », a expliqué une directrice. Elle a également mentionné que cette proximité et le rôle plus maternel qu'on lui attribuait auprès des élèves lui avaient probablement nui dans certaines décisions. En revanche, certaines ont noté qu'en matière de discipline, leur autorité pouvait être remise en question plus facilement que celle d'un homme occupant un poste similaire.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, certaines directrices ont évoqué la gestion du travail et de la vie personnelle comme un enjeu où le genre joue un rôle important. « Même avec un conjoint très présent, la charge mentale reste forte. Je ressens toujours la pression d'être à la fois une dirigeante impliquée et une mère disponible », a partagé une directrice. Cette réalité met en lumière un défi supplémentaire auquel les femmes en poste de direction sont confrontées, s'imposant une gestion du temps et des priorités particulièrement rigoureuses.

Ainsi, l'impact du genre dans la gestion quotidienne est un facteur qui façonne l'expérience des directrices et influence la manière dont elles exercent leur leadership. Une directrice a partagé un moment marquant où elle a osé pleurer en annonçant le décès d'un élève. C'est à ce moment que plusieurs employés ont réalisé qu'elle pouvait avoir du cœur et qu'elle n'était pas seulement une figure d'autorité, mais aussi une personne profondément humaine. Cet évènement a contribué à changer la perception de son leadership et à renforcer son lien avec son équipe.

Si certaines ont su en tirer parti pour renforcer leur approche humaine et inclusive, il n'en demeure pas moins que des attentes différenciées selon le genre et parfois contraignantes pèsent encore sur les femmes occupant des postes de direction.

CHAPITRE V - DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'accession des femmes à des postes de direction dans les écoles secondaires privées s'accompagne d'enjeux complexes qui façonnent leur style de gestion et les stratégies qu'elles adoptent pour assurer la réussite de leur établissement. Entre attentes implicites, défis organisationnels et nécessité d'adaptation, elles doivent naviguer dans un environnement où leur leadership est parfois scruté avec des exigences différentes de celles imposées à leurs homologues masculins.

Les résultats obtenus révèlent que leur trajectoire est marquée par des obstacles structurels et culturels qui influencent leur posture et leur prise de décision. En effet, elles doivent souvent jongler entre une vision stratégique à long terme et la gestion des perceptions qui entourent leur légitimité dans un poste de pouvoir. Toutefois, ces défis ne sont pas insurmontables : par des pratiques de gestion transformationnelles, une communication transparente et une capacité à mobiliser leur équipe, ces femmes parviennent à créer un climat propice à l'innovation et à la performance. Loin d'être un frein, leur style de leadership devient un levier permettant de repenser les modèles de gouvernance dans le milieu scolaire.

5.1 OBSTACLES ET STRATÉGIES D'ADAPTATION

L'un des premiers constats issus des entretiens est la présence persistante d'obstacles structurels et culturels entravant l'accès des femmes aux postes de direction. Comme le souligne la théorie du rôle social (Eagly, 1987), les attentes genrées influencent non seulement la perception du leadership féminin, mais aussi la manière dont ces femmes sont accueillies dans des environnements historiquement masculins.

Dans le cas du leadership, les qualités traditionnellement associées aux hommes telles que l'autorité, la prise de risque et l'assertivité sont perçues comme mieux adaptées aux fonctions de gestion, tandis que les traits généralement attribués aux femmes comme l'empathie, la coopération et le soutien sont davantage valorisés dans des rôles de soins ou de soutien pédagogique.

Cette différenciation des rôles sociaux crée un biais perceptuel qui peut rendre plus difficile l'acceptation d'un leadership féminin, notamment lorsque les femmes adoptent des comportements jugés trop affirmés ou décisionnels. En conséquence, les dirigeantes doivent composer avec un double standard : si elles se conforment aux attentes traditionnelles associées à la féminité, elles risquent d'être perçues comme manquant d'autorité ; à l'inverse, si elles adoptent une posture plus directive, elles peuvent être jugées comme étant trop dures ou rigides (Eagly et Karau, 2002).

Les participantes ont évoqué la nécessité de surmonter le plafond de verre. Certaines ont dû prouver leur légitimité à plusieurs reprises, notamment en matière de gestion budgétaire et de prise de décisions stratégiques. Les réactions différenciées face à leurs décisions, perçues comme dures ou trop conciliantes selon le contexte, illustrent l'existence de normes implicites plus exigeantes envers les femmes en position de pouvoir.

Pour contourner ces obstacles, les participantes ont développé des stratégies d'adaptation variées, allant du mentorat à l'affirmation progressive de leur leadership. L'importance du réseautage professionnel est ressortie comme un élément clé, leur permettant d'obtenir du soutien et de renforcer leur crédibilité. La communication transparente et la collaboration ont également été identifiées comme des leviers facilitant leur intégration et la gestion des résistances au changement.

Ces constats rejoignent les tendances générales observées dans les recherches sur le leadership féminin, qui mettent en évidence des attentes différenciées et une reconnaissance plus difficile des compétences des femmes dans les sphères décisionnelles. Toutefois, certaines participantes ont mentionné avoir su s'imposer et gagner en crédibilité grâce à leur expertise et à leur capacité d'adaptation, suggérant que des stratégies individuelles permettent parfois d'atténuer ces défis. L'analyse de ces résultats met ainsi

en lumière à la fois la persistance d'obstacles structurels et l'existence de leviers qui facilitent l'ascension et l'acceptation des femmes aux postes de haute direction.

5.2 STYLE DE GESTION ET INFLUENCE DU GENRE

Le style de gestion des participantes s'inscrit dans une approche majoritairement transformationnelle [4] et participative, favorisant l'inclusion, la concertation et le développement professionnel du personnel. Ce constat rejoint les travaux de Bass et Avolio (1994), qui décrivent le leadership transformationnel comme un modèle axé sur l'inspiration, la stimulation intellectuelle et l'attention portée aux besoins individuels des membres de l'équipe. Eagly et Carli (2007) soutiennent également que les femmes leaders adoptent plus fréquemment ce type de gestion, contrastant avec les approches plus directive et hiérarchique historiquement associées aux hommes.

Certaines participantes ont cependant dû ajuster leur style de gestion en fonction des attentes implicites du milieu. Par exemple, celles évoluant dans des établissements où la culture organisationnelle repose sur des pratiques rigides ont dû trouver un équilibre entre innovation et respect des traditions. Cette adaptation révèle une double contrainte : se conformer aux attentes du milieu tout en affirmant leur propre identité de leader.

[4] Style de management qui valorise l'inclusion des collaborateurs dans le processus décisionnel.

5.2 FACTEURS DE SUCCÈS ET RÉSILIENCE

Malgré les défis rencontrés, les participantes ont su mobiliser divers facteurs de succès pour s'imposer dans leur fonction. Parmi ceux-ci, la capacité à naviguer entre gestion administrative, vision stratégique et leadership humain est apparue essentielle. La résilience face aux critiques et aux attentes parfois contradictoires constitue également un élément déterminant.

L'innovation et l'adaptabilité ressortent comme des compétences clés permettant aux participantes de se distinguer. Celles qui ont mené des projets d'envergure, comme la construction d'infrastructures ou la mise en place de nouvelles approches pédagogiques, ont démontré leur capacité à dépasser les attentes et à inscrire leur gestion dans une perspective de développement à long terme.

En somme, l'analyse des résultats illustre que, bien que le leadership féminin en éducation ait évolué, il demeure influencé par des dynamiques de genre qui imposent aux femmes des défis spécifiques. Cependant, les stratégies mises en place par les participantes témoignent d'une capacité d'adaptation et d'une force de mobilisation qui contribuent non seulement à leur succès personnel, mais aussi à l'évolution des normes de gouvernance dans les écoles privées.

5.3 CONSEILS POUR LES FUTURES CANDIDATES

Accéder à un poste de direction générale dans le milieu scolaire représente un défi stimulant qui demande à la fois expertise, confiance et engagement. Afin d'accompagner les femmes qui aspirent à cette fonction, plusieurs directrices expérimentées ont partagé leurs recommandations et leurs apprentissages. À travers leurs témoignages, elles mettent en lumière les compétences à développer, les obstacles à anticiper et les stratégies pour réussir cette transition avec assurance. Cette section rassemble leurs conseils essentiels pour aider les futures candidates à s'affirmer et à prendre pleinement leur place.

Les directrices interrogées ont partagé plusieurs conseils destinés aux femmes qui aspirent à occuper un poste de direction générale dans le milieu scolaire. Leur expérience leur a permis d'identifier des éléments clés qui facilitent la transition vers ce rôle exigeant et qui contribuent à une prise de fonction réussie.

Confiance en soi

- Il est essentiel de ne pas attendre d'être parfaite pour postuler. Les hommes n'hésitent pas à se lancer même s'ils ne remplissent pas tous les critères, tandis que les femmes ont tendance à vouloir tout maîtriser avant de se sentir légitimes.

« Il ne faut pas attendre d'être parfaite pour postuler.

- Il est important de s'autoriser à prendre des risques et à voir les défis comme des opportunités d'apprentissage.

Réseau professionnel

- Le développement d'un réseau professionnel solide est crucial. S'entourer de mentors, échanger avec des collègues et ne pas craindre de demander conseil sont des stratégies importantes. « Entourez-vous de mentors, échangez avec des collègues, et n'ayez pas peur de demander conseil. On apprend énormément des expériences des autres. »

- Participer à des regroupements de gestionnaires scolaires, assister à des conférences ou rejoindre des associations professionnelles permet de mieux comprendre les enjeux du poste et d'être soutenue par une communauté de pairs.

Compétences en gestion

- Les directrices recommandent de se préparer aux réalités du poste en développant des compétences en gestion financière et en gestion des ressources humaines. Il est important de maîtriser les chiffres, la gestion budgétaire et la supervision des employés. « On ne se rend pas toujours compte que l'administration d'une école,

c’est bien plus que de la pédagogie. Il faut être à l’aise avec les chiffres, les budgets, et la gestion des employés. »

- Investir du temps dans des formations en gestion ou en leadership peut être un atout majeur.

Authenticité et leadership

- Il est important d’assumer pleinement son style de leadership. Il est essentiel de ne pas tenter de satisfaire tout le monde et de trouver un juste équilibre entre fermeté et bienveillance pour s’affirmer dans un rôle de direction. « Il y aura toujours des critiques, mais il ne faut pas chercher à plaire à tout le monde. Trouvez votre équilibre entre fermeté et bienveillance, et restez fidèle à vos valeurs. »

- Adopter une approche authentique et ne pas craindre d’imposer ses décisions.

Ces recommandations visent à encourager les futures candidates à embrasser leur ambition et à surmonter les défis avec confiance et détermination. Les directrices interrogées sont unanimes : bien que la fonction soit exigeante, elle est également extrêmement valorisante et permet d’avoir un impact significatif sur la vie scolaire et le développement des élèves. Dans cette perspective, l’appendice B propose une liste de recommandations visant à soutenir les aspirantes à un poste de direction générale.

CONCLUSION

Cette étude a permis de mieux comprendre les réalités auxquelles font face les femmes occupant des postes de direction dans les écoles secondaires privées. Malgré des avancées vers une plus grande égalité d'accès à ces postes, elles demeurent confrontées à des obstacles liés aux attentes différenciées selon le genre. Entre la nécessité de prouver constamment leur légitimité et l'exigence d'un équilibre subtil entre autorité et bienveillance, leur parcours est jalonné de défis qui influencent leur posture et leur prise de décision.

Les résultats illustrent que ces dirigeantes adoptent des stratégies adaptées à leur environnement, s'appuyant sur la collaboration et la concertation pour mobiliser leur équipe et insuffler une vision dynamique à leur établissement. Toutefois, ces approches ne les exemptent pas des jugements parfois contradictoires portés sur leur manière de diriger. Elles doivent continuellement ajuster leur mode de gestion en fonction des attentes, tout en préservant leur propre identité professionnelle. Malgré ces avancées, la persistance de normes genrées impose aux femmes un travail supplémentaire pour être reconnues et valorisées à la hauteur de leurs compétences.

Cette réflexion s'inscrit dans un débat plus large sur la représentation du leadership dans notre société. Au-delà du cadre scolaire, les biais inconscients liés au genre continuent d'influencer la manière dont nous percevons les figures d'autorité. Un exemple frappant de cette réalité est l'usage des intelligences artificielles génératrices d'images, qui tendent systématiquement à représenter des hommes lorsqu'on leur demande de créer des illustrations de leaders. Une étude menée par l'Université de Washington a révélé que « les générateurs d'images, tels que Stable Diffusion, perpétuent des stéréotypes raciaux et de genre, en produisant des images qui reflètent des biais présents dans les données d'entraînement » (Milne, 2023). Ce phénomène illustre à quel point les représentations du pouvoir restent ancrées dans des modèles masculins, perpétuant ainsi la sous-représentation des femmes dans les rôles décisionnels. Dès lors, il devient essentiel de poursuivre la réflexion sur ces biais culturels afin de favoriser une évolution des mentalités vers une perception plus équilibrée et diversifiée du leadership.

RÉFÉRENCES

Amboulé Abath, A. (2021). Des enjeux de genre à la (re)féminisation de la gouvernance scolaire au Québec : une dynamique d'égalisation de rattrapage ou de dévalorisation? *Revue Organisations et territoires, 30*(3), 107-119. https://doi.org/https://doi.org/10.1522/revueot.v30n3.1385

Bass, B. M. et Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications, Inc.

Baudoux, C. (1991). Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985. *Revue des sciences de l'éducation, 17*(1), 1-24. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/900684ar

Baudoux, C. (1992). Famille et carrière : le cas des gestionnaires féminines en éducation. *Recherches féministes, 5*(2), 79-122. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/057700ar

Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation : une affaire d'hommes ou de femmes? : pratiques et représentations du pouvoir*. Presses inter universitaires.

Baudoux, C. et Girard, S. (1990). Sélection de candidatures féminines dans les postes de direction d'écoles et de collèges. *Revue des sciences de l'éducation, 16*(2), 163-183. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/900659ar

Borel, P. et Soparnot, R. (2015). Les écoles de management jouent-elles un rôle dans la lutte contre le plafond de verre ? *La Revue des Sciences de Gestion, 273 - 274*(3), 141-150. https://doi.org/10.3917/rsg.273.0141

Bourbeau, É., Peterson, N., Proulx-Trottier, C. et Robert, J. (2021). Les stéréotypes genrés en éducation : regards d'enseignantes. *Nouveaux Cahiers du socialisme,* (26), 80-90. https://id.erudit.org/iderudit/96598ac
https://www.erudit.org/fr/revues/ncs/2021-n26-ncs06290/96598ac.pdf

Breton, P. (2013). Recrutement d'élèves: les écoles privées jouent du coude. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/201310/28/01-4704694-recrutement-deleves-les-ecoles-privees-jouent-du-coude.php

Cacouault-Bitaud, M. et Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? *Revue française de pédagogie, 158*(1), 5-20. https://doi.org/10.4000/rfp.358

Carrel, T. (2022). *Les femmes et les postes de direction: pourquoi sont-elles si peu nombreuses?* https://fr.in-mind.org/fr/article/les-femmes-et-les-postes-de-direction-pourquoi-sont-elles-si-peu-nombreuses

Casini, A. et Sanchez-Mazas, M. (2005). « Ce poste n'est pas fait pour moi ! » : l'impact de la norme de genre et de la culture organisationnelle sur la mobilité professionnelle ascendante. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 67-68*(3), 101-112. https://doi.org/10.3917/cips.067.0101

Centeno, J., Lapointe, C. et Langlois, L. (2013). Le leadership des femmes et des hommes : plutôt violet que rose ou bleu. *Recherches féministes, 26*(1), 69-87. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016897ar

Charron, H. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire / Conseil du statut de la femme ; recherche et rédaction [...]*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2901958

Descarries, F. (2009). *Entre le rose et le bleu - Stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin - Étude [rédaction [...]*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1950141?docref=p2otB45BwcOXXDf7rMzCtA

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.

Duru-Bellat, M. et Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie, 171*(2), 5-8. https://doi.org/10.4000/rfp.1860

Eagly, A. et Carli, L. (2007, 10/01). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard business review, 85*, 62-71, 146. https://doi.org/10.1037/e664062007-001

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eagly, A. H. et Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 108*(2), 233-256. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233

Eagly, A. H. et Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*(3), 573-598. https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573

El Houdzi, A. et Benajiba, K. (2018). Le leadership féminin: L'impact de la perception du rôle social de genre. *Revue des Études Multidisciplinaires en Sciences Économiques et Sociale, 3*(3).

Fédération des établissements d'enseignement privés. (2014). *Le financement de l'école privée: des économies pour l'état et les contribuables* https://www.academiefrancoislabelle.qc.ca/media/other/54335-Memoire_CRPP_FEEP14.pdf

Fédération des établissements d'enseignement privés. (2021). *Planification stratégique 2021-2024*. https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Plan_Strategique_-FEEP.pdf

Fédération des établissements d'enseignement privés. (2023). *Trouver une école*. https://ecolespriveesquebec.ca/

Fédération des établissements d'enseignement privés. (s.d.-a). *L'école autonome*. https://lemondedesecolesprivees.com/lecole-autonome/

Fédération des établissements d'enseignement privés. (s.d.-b). Profil de compétences poste de gestionnaire. https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/FEEP_Profil-de-competences-gestionnaires_AvecComportements.pdf

Gouvernement du Canada. (2019). *Les femmes dans les entreprises canadiennes: Qui retrouvons-nous au sommet?* . Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2019028-fra.htm

Guimond, S. (2010). Chapitre 7. Les similitudes et les différences entre les hommes et les femmes. Dans *Psychologie sociale : perspective multiculturelle* (p. 149-173). Mardaga. https://www.cairn.info/psychologie-sociale-perspective-multiculturelle--9782804700324-page-149.htm
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=MARD_GUIMO_2010_01_0149

HEC Montréal. (2015). Pour briser une fois pour toutes le plafond de verre... https://www.revuegestion.ca/pour-briser-une-fois-pour-toutes-le-plafond-de-verre

Héon, L. et Mayrand, N. (2003). L'accès des femmes à un poste de direction dans des écoles secondaires de Montréal. *Recherches féministes, 16*(1), 159-185. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/007346ar

Hutchins, H., Penney, L. et Sublett, L. (2017, 11/24). What imposters risk at work: Exploring imposter phenomenon, stress coping, and job outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 29*. https://doi.org/10.1002/hrdq.21304

Lafontaine, D. et Monseur, C. (2009). Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ? *Mesure et évaluation en éducation, 32*(2), 71-98. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024955ar

Lalancette, M. et Luckerhoff, J. (2023). *Initiation au travail intellectuel et à la recherche. Pratique réflexive de recherche scientifique*. Presses de l'Université du Québec.

Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : la question du plafond de verre. *Revue française de gestion, 151*(4), 117-127. https://doi.org/10.3166/rfg.151.117-128

Laufer, J. (2005a). 28. L'égalité professionnelle. Dans *Femmes, genre et sociétés* (p. 237-246). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0237

Laufer, J. (2005b). La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel : L'égalité femmes/Hommes. Dans.

Laufer, J. et Fouquet, A. (2001). 13. À l'épreuve de la féminisation. Dans *Cadres : la grande rupture* (p. 249-267). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.bouff.2001.01.0249

Lévesque, C. (2005). Public versus privé: les écoles privées ont la cote. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/education/90963/public-versus-prive-les-ecoles-privees-ont-la-cote

Marcotte, J. (2020). *Le leadership a-t-il un genre?* https://emergence-management.com/2020/02/14/le-leadership-a-t-il-un-genre/ - :~:text=Une%20th%C3%A8se%20de%20doctorat%20r%C3%A9cente,les%20dirigeants%20hommes%20et%20femmes.

Milne, S. (2023). *AI image generator Stable Diffusion perpetuates racial and gendered stereotypes, study finds*. https://www.washington.edu/news/2023/11/29/ai-image-generator-stable-diffusion-perpetuates-racial-and-gendered-stereotypes-bias/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231

Saint-Michel, S. (2010). Le genre et le leadership. L'importance d'introduire les traits de personnalité des leaders. *Revue internationale de psychosociologie, XVI*(40), 181-201. https://doi.org/10.3917/rips.040.0181

Saint-Michel, S. et Wielhorski, N. (2011). Style de leadership, LMX et engagement organisationnel des salariés : le genre du leader a-t-il un impact ? *@GRH, 1*(1), 13-38. https://doi.org/10.3917/grh.111.0013

Sarlet, M. et Dardenne, B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'Année psychologique, Vol. 112*(3), 435-463. https://doi.org/10.3917/anpsy.123.0435

Smith, D. G., Rosenstein, J. E., Nikolov, M. C. et Chaney, D. A. (2019, 2019/02/01). The Power of Language: Gender, Status, and Agency in Performance Evaluations. *Sex Roles, 80*(3), 159-171. https://doi.org/10.1007/s11199-018-0923-7

Somers, M. (2022). *Women are less likely than men to be promoted. Here's one reason why*. https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/women-are-less-likely-men-to-be-promoted-heres-one-reason-why

Statistique Canada. (2005). *Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'école de 2004-2005*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm

Statistique Canada. (2016). *Classification nationale des professions* https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=314243&CVD=314245&CPV=00&CST=01012016&CLV=2&MLV=4

Statistique Canada. (2023). *Proportion des femmes et des hommes travaillant dans les postes de gestion*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410033503

APPENDICE A

Guide d'entretien qualitatif pour les directrices générales d'écoles privées au secondaire

Introduction

1. Pouvez-vous débuter en vous présentant brièvement, en mentionnant votre nom, votre genre, votre fonction actuelle tout en précisant le nombre d'années que vous êtes en poste ?

2. Quelles motivations ont guidé votre choix de travailler dans le domaine de l'éducation, en particulier en tant que directrice générale d'une école secondaire privée?

Parcours

1. Quel est votre parcours professionnel et comment êtes-vous arrivée à occuper le poste de directrice générale de l'école?

2. Quelles sont les principales compétences que vous avez développées en cours de route?

Défis et stéréotypes

1. Quels ont été les principaux défis auxquels vous avez été confrontée en tant que directrice générale d'une école secondaire privée ?

2. Avez-vous rencontré des stéréotypes liés à votre genre dans votre carrière ? Si oui, comment les avez-vous abordés et surmontés ?

Facteurs de succès

1. Pouvez-vous identifier les compétences spécifiques que vous estimez avoir développées au fil de votre parcours et qui ont joué un rôle déterminant dans votre accession au poste de directrice générale ?

2. Y a-t-il des compétences particulières que vous avez consciemment cultivées pour surmonter des défis spécifiques dans votre rôle de directrice générale d'école secondaire privée ?

3. Avez-vous observé des différences dans les facteurs de succès entre les directrices générales de genre masculin et féminin, et si oui, comment les interprétez-vous ?

4. Y a-t-il des décisions cruciales que vous avez prises au cours de votre carrière, et comment ces choix ont-ils joué un rôle déterminant dans l'avancement de votre carrière?

Style de Gestion

1. Comment décririez-vous votre style de gestion en tant que directrice générale ?

2. Pouvez-vous partager des exemples concrets où votre style de gestion a permis à votre établissement de s'adapter aux changements et de relever les défis inhérents au milieu de l'éducation ? Lesquels.

3. Pouvez-vous partager des exemples où votre genre a été un atout dans votre gestion quotidienne de l'école ? Lesquels

4. Avez-vous observé des différences dans la manière dont les membres de votre équipe réagissent à votre style de gestion en raison de votre genre, et comment gérez-vous ces perceptions ?

Conclusion

1. Quels conseils donneriez-vous aux femmes aspirant à des rôles de direction générale dans le domaine de l'éducation ?

2. Y a-t-il des aspects de votre rôle que nous n'avons pas abordés et que vous souhaitez partager ?

APPENDICE B

Liste de recommandations pour les aspirantes à un poste de direction générale

- Ayez confiance en vous

  Il est fréquent que les femmes hésitent à soumettre leur candidature pour un poste de direction si elles ne remplissent pas tous les critères requis. Pourtant, les compétences et l'expérience s'acquièrent en cours de route. Osez saisir les opportunités et croyez en votre potentiel. La confiance en soi est un élément clé pour inspirer votre équipe et affirmer votre leadership.

- Développez un réseau professionnel

  Le leadership ne se construit pas seul. Intégrez des associations de gestionnaires scolaires, assistez à des conférences et entourez-vous de mentors et de collègues expérimentés. Ces relations vous offriront du soutien, des conseils précieux et des occasions de partage d'expertise. Un réseau solide peut également ouvrir des portes vers de nouvelles opportunités professionnelles.

- Formez-vous en gestion

Une direction efficace repose sur la maîtrise des aspects financiers, administratifs et organisationnels d'un établissement scolaire. Investissez dans des formations en gestion, en ressources humaines et en gouvernance scolaire. Comprendre les rouages administratifs vous permettra de prendre des décisions éclairées et de mieux défendre vos projets auprès des parties prenantes.

- Soyez authentique dans votre leadership

Il n'existe pas un seul modèle de direction. Trouvez un style de leadership qui vous ressemble, en équilibrant fermeté et bienveillance. Assumez vos décisions avec assurance, tout en restant à l'écoute de votre équipe. Un leadership authentique inspire la confiance et favorise un climat de travail positif.

- Acceptez les défis comme des opportunités

Chaque obstacle rencontré est une occasion de grandir et d'apprendre. Plutôt que de voir les difficultés comme des freins, abordez-les comme des défis à relever. Développez une approche résiliente et adaptable, en tirant des leçons de chaque expérience pour renforcer votre expertise et votre leadership.

- Prenez soin de votre équilibre personnel et professionnel

  Le rôle de direction est exigeant et peut empiéter sur la vie personnelle. Il est essentiel d'établir des limites claires et de prendre du temps pour vous. Priorisez votre bien-être, pratiquez des activités qui vous ressourcent et déléguez lorsque nécessaire. Un équilibre sain entre vie professionnelle et personnelle contribue à une gestion plus sereine et efficace.