

Rapport d'évaluation du deuxième projet pilote de leadership (PPL2) Résumé

Compte tenu du succès du premier projet pilote de leadership, l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance a mis sur pied un deuxième projet pilote de leadership (PPL2) en septembre 2015. Alors que le premier projet pilote était ouvert à tous les membres de l'Ordre occupant divers rôles dans divers milieux de travail, le PPL2 ciblait les EPEI occupant des postes de supervision dans les centres de garde d'enfants agréés. Ce projet visait à renforcer les capacités de leadership au sein de la profession d'éducateur de la petite enfance et à créer un réseau de leaders qui s'engagent à intégrer le *Code de déontologie et normes d'exercice* de l'Ordre dans le cadre dans leur travail auprès des enfants, des familles, des collègues et des communautés.

Le deuxième projet pilote de leadership avait notamment pour objectif de :

- cibler l'amélioration des capacités de leadership des EPEI occupant des postes de supervision dans les centres de garde d'enfants agréés;
- s'appuyer sur l'engagement des participants pour créer ou promouvoir l'expansion des communautés d'apprentissage locales pour les EPEI;
- solliciter le soutien actif du secteur municipal de la province dans les initiatives de leadership et l'apprentissage professionnel des EPEI; et
- renforcer les liens entre l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance et certains groupes comme les employeurs, les administrateurs, les décideurs politiques et d'influence.

Afin de soutenir le développement du leadership à l'échelle communautaire, l'Ordre a invité les gestionnaires des systèmes de service de garde d'enfants (GSMR/CADSS¹) à participer au projet pilote. Les gestionnaires des systèmes de service profitent d'un soutien financier du gouvernement pour appuyer les services de garde d'enfants agréés et les efforts d'apprentissage professionnel au sein du secteur. Ces gestionnaires représentent d'importants partenaires dans l'administration et la mise en œuvre des politiques et des programmes du ministère de l'Éducation; il était donc essentiel au projet de créer des relations solides entre eux et l'Ordre et ses membres. Ils étaient également en contact direct avec les exploitants de services de garde d'enfants agréés dans le cadre d'ententes de services existantes et pouvaient ainsi communiquer les directives de recrutement de participants aux superviseurs dans leur communauté.

Puisque le financement des centres de garde d'enfants agréés des Premières Nations provient directement du ministère de l'Éducation, sans passer par les gestionnaires des systèmes de service de garde d'enfants de la province, l'Ordre a collaboré avec les bureaux régionaux du ministère afin de faire circuler les renseignements sur la participation au projet auprès des EPEI travaillant dans ces milieux.

¹ Gestionnaire des services municipaux regroupés et conseil d'administration de district des services sociaux

Processus de demande de participation

En avril 2015, 27 des 47 GSMR et CADSS ont fait circuler les renseignements sur la participation au PPL2 en anglais et en français aux exploitants de services de garde d'enfants agréés dans leurs régions respectives. Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation, avec l'aide des conseillers en programmes, ont fait circuler les renseignements adaptés auprès des exploitants de services de garde agréés des Premières Nations.

L'Ordre a reçu un total de 75 demandes de participation d'EPEI de 24 GSMR/CADSS et de quatre Premières Nations. Malgré le report de l'échéance de soumission des demandes de participation, l'Ordre n'a reçu aucune demande d'EPEI de trois des zones desservies par le système de services et qui souhaitaient appuyer le projet. L'Ordre s'est engagé à effectuer un recrutement plus ciblé dans ces trois régions où aucun EPEI n'a soumis de demande de participation.

Processus de sélection des participants

Un comité de sélection formé de la registrateur, de la directrice de l'exercice professionnel, de la présidente du comité des normes d'exercice, d'un membre désigné du conseil et d'une EPEI mentor du PPL1 a examiné les demandes de participation soumises par les EPEI anglophones, francophones et issues des Premières Nations.

Ce comité a sélectionné 41 EPEI provenant de 24 zones desservies par le système de services et de trois exploitants des Premières Nations. Une candidate s'est retirée avant le début du programme en raison d'un changement d'emploi pour un poste qui ne correspondait pas à un rôle de supervision dans un centre de garde d'enfants agréé. Pendant le projet pilote, une autre candidate s'est retirée pour des raisons personnelles et une troisième a abandonné pour des motifs inconnus. Par conséquent, 38 EPEI occupant un rôle de supervision ont terminé le programme.

Des agentes de liaison communautaire nommées par des GSMR/CADSS et deux conseillères en programmes du ministère de l'Éducation soutenant les communautés des Premières Nations ont reçu la mission d'aider les participantes à nouer des relations au sein de leur propre communauté d'apprentissage et de garde d'enfants par l'intermédiaire des réseaux, des regroupements d'apprentissage professionnel et des programmes d'assurance de la qualité existants.

Programme du PPL2

Le programme du PPL2, d'une durée de 80 heures, comprenait les activités suivantes :

- Séance d'ouverture et symposium (14 heures)

- Cinq modules de formation en ligne (19 heures) couvrant cinq sphères du leadership, parmi lesquels :
 - Responsabilité fiscale et gouvernance (préenregistré);
 - Leadership pédagogique (préenregistré)
 - Communication et collaboration (en direct);
 - Création et maintien de milieux d'apprentissage accueillants (en direct)
 - Gestion des ressources humaines (en direct).
- Composante d'apprentissage autonome (21 heures)
- Expérience de stage (12 heures)
- Séance de clôture (14 heures)

Évaluation

Un cadre d'évaluation a été élaboré en s'appuyant sur le modèle à cinq niveaux de Guskey (2000) pour évaluer l'apprentissage professionnel. En s'appuyant sur l'évaluation du premier projet pilote de leadership, l'intention était de tenter d'évaluer les apprentissages des participantes à des niveaux supérieurs du modèle de Guskey par rapport au PPL1 (c.-à-d., le soutien et les changements organisationnels au lieu des réactions et acquis des participantes).

Les données ont été recueillies à l'aide des outils suivants :

- Sondage sur la séance d'ouverture
- Sondage sur le symposium
- Sondages sur les modules de formation (5)
- Sondage sur la composante d'apprentissage autonome
- Sondage sur le stage
- Sondage pré-évaluation et post-évaluation
- Sondage auprès des agentes de liaison communautaire
- Sondage auprès des employeurs
- Sondage sur la séance de clôture
- Notes sur l'activité FPAR (forces, possibilités, aspirations, résultats) pendant la séance de clôture
- Commentaires sur le projet en général

Analyse des données et discussion

Les commentaires des sondages sur les composantes du projet ont fait ressortir une réaction positive de la majorité des participantes face aux activités du projet et leur satisfaction par rapport à l'expérience dans son ensemble.

Les séances d'ouverture et de clôture en particulier ont fait l'objet de commentaires très positifs, offrant ainsi une excellente mesure de la façon dont le projet a su répondre à l'objectif d'amélioration des capacités de leadership des EPEI assumant des rôles de supervision dans les centres de garde d'enfants agréés. Ces deux séances ciblaient explicitement le leadership, et les réponses ont mis en évidence l'acquisition de nouveaux concepts par les participantes sur le leadership et l'apprentissage professionnel. Certains thèmes ressortaient clairement des réponses concernant les séances d'ouverture et de clôture. Les nouvelles connaissances et habiletés sur le leadership nommées par les participantes ciblaient la pratique réflexive, la création de liens avec les autres professionnels et la promotion du leadership chez leurs pairs.

Le fait d'apprendre à bien saisir et à appliquer le concept de leadership partagé (Rodd, 2015) a été mentionné par plusieurs participantes dans le sondage sur les deux séances. Cette observation est particulièrement intéressante puisque Vukelich et O'Toole (2017) ont indiqué que le « leadership en tant que concept participatif, sans être lié à un titre ou à un poste, et donc, accessible à tous » représentait un des principaux concepts ayant eu un impact à long terme sur les participantes du PPL1. Compte tenu du peu d'études sur le développement du leadership chez les EPEI, les évaluations du projet pilote de leadership offrent un point de départ théorique solide pour la création de formations continues sur le leadership au sein de la profession.

Des thèmes similaires sur la manière dont les participantes comptaient partager ou mettre en pratique leurs acquis ressortaient également des commentaires sur les séances d'ouverture et de clôture. Partager des connaissances professionnelles avec leurs pairs, se joindre à des réseaux ou des communautés de professionnels ou en créer et intégrer plus globalement leurs nouveaux acquis au sujet de l'Ordre et du leadership dans leur travail au quotidien figurent parmi les réponses fréquentes des participantes. Les commentaires au sujet de la séance de clôture ont aussi fait ressortir un nouveau type d'activité où il est nécessaire d'adopter des rôles de leadership plus assumés hors du cadre de leur travail et de leur rôle de supervision, comme la création ou la direction d'un réseau dans leur communauté et la rédaction de notes de synthèse à l'intention d'un organisme externe.

Les notes sur l'activité FPAR pendant la séance de clôture faisaient également écho aux commentaires des deux séances et offraient un meilleur aperçu de la perception des participantes quant à leurs capacités de leadership. Les participantes ont mentionné les qualités de leadership démontrées dans le cadre du projet ou qui en sont ressorties. Leur discours par rapport aux forces qu'elles possédaient déjà était cependant différent de leur description de leurs acquis à l'issue du projet. Ces forces relevaient davantage de compétences et d'attitudes de base comme la communication, l'organisation et la passion. Quant à leurs acquis, ceux-ci étaient plutôt orientés sur l'action et avaient une portée plus ciblée. Par exemple, les participantes ont nommé la pratique réflexive, la responsabilisation, la sensibilisation, la création de liens avec les autres et l'autonomisation comme des qualités de leadership émergentes.

Les commentaires recueillis concernant les cinq modules de formation étaient majoritairement positifs et les participantes ont aimé l'accessibilité du format en ligne. Les avantages et les inconvénients des modules préenregistrés et en direct ont été documentés. Plusieurs participantes ont fait remarquer que le contenu de certains modules n'était pas suffisamment détaillé. Un peu comme l'avaient souligné les observations de l'étude récente sur le PPL1 (Vukelich et O'Toole, 2017), les participantes ont jugé les modules portant sur le leadership administratif (c.-à-d., ressources humaines, finances) moins utiles que ceux portant sur la communication et la collaboration ou sur le leadership pédagogique.

Selon les données des sondages, il semblerait que ces modules n'ont pas modifié les perceptions des participantes quant à la nécessité d'inclure des connaissances administratives spécialisées dans leurs rôles de supervision. Même si le concept de leadership pédagogique a été bien reçu par les participantes, le lien entre des programmes pédagogiques de qualité et les environnements de travail où les professionnels possèdent des qualités de leadership dans certaines sphères comme les ressources humaines, la gouvernance et les finances (Rodd, 2015) n'a pas été exploré ou suffisamment intégré dans le projet.

Les composantes d'apprentissage autonome et de stage du projet se sont recoupées dans la mesure où les activités choisies par les participantes pour ces deux composantes étaient très similaires. Il est apparu évident dans les commentaires que les deux composantes soutenaient l'objectif du projet d'établir ou d'agrandir des communautés d'apprentissage locales pour les EPEI. La majorité des participantes se sont concentrées sur l'apprentissage professionnel dans leur communauté dans l'une ou l'autre de ces composantes, ou les deux, par la prestation directe, la participation à des réseaux communautaires établis ou la création de nouveaux groupes de soutien.

Les participantes ont exploré ou créé des occasions d'apprentissage pour les autres sur divers sujets, dont les approches en matière de leadership, *Comment apprend-on?*, le *Code de déontologie et normes d'exercice*, le programme d'apprentissage professionnel continu, les curriculums adaptés culturellement et linguistiquement aux enfants des Premières Nations, les stratégies pour rejoindre les groupes difficiles ou résistants et la promotion de programmes pour les enfants d'âge scolaire.

Les participantes ont répondu qu'elles avaient le sentiment que leurs priorités et leurs intérêts d'apprentissage professionnel en ce qui concerne le leadership avaient été soutenus et appliqués dans le cadre de leurs expériences d'apprentissage autonome et de stage. Soixante-dix-huit pour cent des participantes se sont entendues pour dire qu'elles ont pu acquérir une expérience pratique de leadership dans leur communauté et nombre d'entre elles ont indiqué avoir aussi gagné en confiance grâce à ces deux composantes. Certaines participantes ont indiqué que leurs activités de stage se poursuivraient après le projet, ce qui laisse deviner que le projet a eu un possible impact à long terme.

Aucune véritable connexion n'a été établie entre les activités d'apprentissage autonome et de stage et les sujets abordés dans les modules de formation. Ceci porte à croire que les sujets abordés dans les modules de formation n'ont pas mis de l'avant les sphères de connaissances et les activités sur lesquelles les participantes ont choisi de se concentrer pendant leurs activités d'apprentissage autonome et de stage. Il est aussi possible que la structure du projet aurait pu être plus cohérente de sorte que les acquis de chaque composante soient intégrés et appliqués dans les composantes qui suivent, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus holistique.

Les sondages concernant les composantes d'apprentissage autonome et de stage demandaient également aux participantes d'évaluer leurs interactions avec leurs agentes de liaison communautaire assignées et les autres membres de la communauté. Leurs commentaires indiquent que les échanges avec les agentes de liaison communautaire et les autres participantes du PPL2 au sujet de ces deux composantes se sont faits rares (entre 0 et 5 interactions) pour plus de la moitié des participantes et plusieurs autres n'en ont rapporté aucun. Le soutien des collègues au sein de leur milieu de travail a été plus élevé dans les deux composantes.

Dans certains cas, les agentes de liaison communautaire ont joué un rôle important dans le mentorat des participantes et la communication avec les autres membres de la communauté. Ces expériences mettent en évidence l'impact potentiel que de tels liens solides peuvent avoir sur tout le système. Dans les faits cependant, cette sphère du projet n'a pas semblé particulièrement cohérente aux yeux des participantes. Le personnel de l'Ordre a observé que les liens entre les participantes du projet, y compris avec les agentes de liaison communautaire, avaient été plus faibles comparativement au PPL1. L'utilisation d'un modèle de mentorat explicite dans le PPL1, avec des rôles et des actions définis, aurait ainsi été plus efficace pour stimuler la communication et la collaboration.

Les différences rapportées dans les expériences et les niveaux d'interaction des participantes avec leurs agentes de liaison communautaire peuvent être le résultat d'un défaut de l'Ordre de maintenir des communications avec les agentes de liaison communautaire ou de définir des exigences précises concernant les interactions avec les participantes. L'Ordre avait opté pour cette approche au début du projet avec l'intention de stimuler l'autonomie et l'initiative chez les participantes. Cependant, il semble que les participantes et les agentes de liaison communautaire auraient bénéficié de directives ou d'exigences plus claires de la part de l'Ordre.

Les différences dans les niveaux d'engagement se sont avérées évidentes de par le faible taux de réponse au sondage auprès des agentes de liaison communautaire. Seulement 14 agentes de liaison communautaire ont participé au sondage et moins de 80 % des répondantes ont affirmé que les attentes de l'Ordre par rapport à leur rôle étaient claires. Quarante-huit pour cent étaient d'avis que la présence d'une participante du PPL2 dans leur communauté apportait une valeur ajoutée, mais elles étaient moins nombreuses à admettre que leur implication a

profité aux enfants et aux familles (71 %), qu'elles les ont aidés à comprendre les attentes de l'Ordre par rapport au programme d'APC (71 %) ou que la compréhension du système de la petite enfance des participantes a été améliorée (64 %).

Les différents degrés d'implication des agentes de liaison communautaire a eu pour conséquence de limiter la portée d'un des objectifs du projet qui consistait à inviter le secteur municipal de la province à offrir un soutien plus proactif dans le cadre des initiatives de leadership et du programme d'apprentissage professionnel des EPEI. En outre, il est apparu qu'il existe une variation évidente dans l'implication des divers gestionnaires des systèmes de service municipaux en ce qui concerne l'offre ou la facilitation d'occasions d'apprentissage professionnel pour les secteurs de l'éducation de la petite enfance et de la garde d'enfants en particulier. Le fait que le projet n'a pas su mieux soutenir et évaluer une compréhension accrue du développement du leadership et des capacités entre l'Ordre et le secteur municipal provincial représente une occasion ratée.

Le taux de réponse des employeurs des participantes fut faible, avec seulement 14 réponses. Même si la majorité des répondants étaient d'avis que la participation de leur employée dans le projet serait bénéfique à leur programme, les commentaires recueillis indiquent un impact moins grand dans l'amélioration des relations entre les employeurs et l'Ordre. Seulement 64 % des employeurs estimaient que les directives fournies par l'Ordre étaient claires, alors que 64 % croyaient que la participation de leur employée dans le projet les avait aidés à mieux comprendre les attentes du programme d'APC. Le rôle des employeurs dans la conception du projet était limité, et il n'y a pas eu de communication suivie à la suite de leur lettre initiale de soutien pour leur employée. Les attentes par rapport au projet étaient que les participantes communiqueraient et démontreraient les objectifs du projet à leurs employeurs respectifs.

Toujours selon les données, une plus grande participation des employeurs et des agentes de liaison communautaire dans la conception du projet, ainsi qu'une meilleure implication de l'Ordre, aurait pu contribuer à la réalisation de plusieurs objectifs du projet et à offrir d'autres mesures d'évaluation de l'impact global du projet.

Les commentaires généraux au sujet du projet faisaient écho aux réponses fournies par rapport à ses composantes individuelles. Trente-deux participantes ont répondu au sondage concernant le projet dans son ensemble, et la majorité des réponses étaient positives. La majorité des participantes étaient d'avis que le projet avait favorisé la croissance grâce à leur rôle de leadership et leur participation au sein de communautés de praticiens ou de réseaux de professionnels locaux. La majorité des participantes ont aussi indiqué qu'elles croyaient que les connaissances acquises leur seraient utiles dans l'exercice de leur profession et leurs activités au sein du système. Les commentaires ci-dessous recueillis auprès des participantes soutiennent les conclusions qui précèdent et mettent en évidence l'impact du projet dans son ensemble :

La collaboration avec mon agente de liaison communautaire m'a aidée dans mon rôle de leadership dans le cadre de ma formation et a facilité ma participation au sein de communautés de pratique ou de réseaux de professionnels locaux.

J'ai l'impression d'avoir gagné en confiance et je sens que ma collaboration avec mes pairs continuera de m'aider à réaliser la vision de notre programme d'éducation de la petite enfance.

Ce fut la plus belle expérience de mes 20 années de carrière et je suis très reconnaissante de cette expérience. Merci beaucoup!

Je vous remercie pour tout. Je ne pourrais pas m'imaginer dorénavant sans cette expérience. J'ai bien hâte de voir quels seront les projets de l'OEPE pour l'avenir.

Merci pour cette MERVEILLEUSE opportunité. Sans cette expérience, je n'aurais pas pu être en voie de devenir une telle leader.

Conclusion et recommandations

Le PPL2 a représenté une expérience d'apprentissage positive pour la majorité des participantes et a permis la création de liens importants et d'occasions de collaboration entre les EPEI qui assument des rôles de supervision dans les centres de garde d'enfants agréés partout en Ontario. Les commentaires des participantes indiquent qu'elles ont atteint l'objectif du projet d'établir ou d'agrandir des communautés d'apprentissage locales pour les EPEI. L'Ordre aurait intérêt à effectuer des suivis auprès des participantes puisqu'il est possible que d'autres indices de renforcement des réseaux d'apprentissage professionnel entre les EPEI dans leurs communautés en ressortent également.

Les données recueillies soutiennent certaines hypothèses sur les effets du projet sur les capacités de leadership des participantes. Les participantes ont en effet nommé de nouveaux acquis et des gains au niveau de la confiance et souligné l'intégration de nouveaux concepts de leadership dans leurs rôles de supervision. Le cadre d'évaluation et les outils n'ont cependant pas réussi à mesurer toute l'ampleur de l'influence du projet sur l'accroissement des capacités de leadership des participantes.

Les participantes ont indiqué une meilleure compréhension du système d'éducation de la petite enfance dans son ensemble et un lien plus concret avec celui-ci. Plusieurs ont créé des liens solides avec leur gestionnaire de service de garde d'enfants local ou régional grâce au soutien de leurs agentes de liaison communautaire ou des conseillères en programmes du ministère de l'Éducation, et les bienfaits de ces relations devraient continuer de croître. Les différences constatées dans les expériences et les réponses des agentes de liaison communautaire et des employeurs mettent en évidence les diverses réalités du secteur dans son ensemble et la nécessité d'une meilleure diffusion des communications de l'Ordre afin de soutenir une compréhension commune des objectifs chez tous les intervenants.

Les expériences et les apprentissages qui découlent de la gestion des deux projets pilotes de leadership ont eu une influence sur les définitions de l'Ordre du leadership et sur le développement du leadership, comme l'indiquent la deuxième édition du *Code de déontologie et normes d'exercice* et le Guide du portfolio du programme d'apprentissage professionnel continu. Ces documents faciliteront les échanges entre les EPEI et les autres intervenants du milieu et amélioreront leur vision partagée du leadership dans la profession.

Pour la suite des choses, l'Ordre bénéficierait de la création ou de l'adoption d'un cadre conceptuel de développement du leadership et des capacités de leadership. Le travail réalisé par le centre McCormick (2016) en s'appuyant sur le *Whole Leadership Framework* (cadre général de leadership) offre un exemple de cadre conceptuel qui pourrait être appliqué pour soutenir et évaluer l'accroissement des capacités de leadership. Vukelich et O'Toole (2017) ont aussi recommandé « l'élaboration d'un cadre conceptuel de développement du leadership qui s'appuie sur les forces du secteur et cultive les conditions du leadership ».

L'idée d'un cadre collectif qui favoriserait le développement et le soutien du leadership au sein de la profession d'éducateur de la petite enfance en Ontario pourrait améliorer certains aspects concernant la culture et la pratique de la profession et soutenir une meilleure cohésion des multiples intervenants du secteur. La question des responsables du développement, de la publication et de la promotion d'un tel cadre nécessite cependant une évaluation plus approfondie.

Références

Guskey, T.R. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

McCormick Center for Early Childhood Leadership (2017). *Whole Leadership Framework for Early Childhood Programs (Birth to age 8)*. Consulté sur le site <http://mccormickcenter.nl.edu/whole-leadership-framework-now-available-in-exchange/>

Rodd, J. (2015). *Leading Change in the Early Years: Principles and Practice*. New York, NY: Open University Press.

Vukelich, G. & O'Toole, C. (2017). *Evaluation of Leadership Pilot One: Draft Report*. Kitchener, ON: Conestoga College.