

Évaluation du projet pilote de leadership : Impact et durabilité Résumé

Le présent document constitue un résumé du rapport d'évaluation *du projet pilote de leadership (PPL) : Impact et durabilité* fourni à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (l'Ordre) par les chercheuses Goranka Vukelich et Cathy O'Toole, du collège Conestoga¹. Cette évaluation avait pour objectif principal de mesurer l'impact et la durabilité du projet pilote de leadership de l'Ordre. Plus particulièrement, l'équipe d'évaluation s'est appliquée à mesurer l'incidence du projet sur le perfectionnement des connaissances et des compétences des participantes; les changements de rôle au fil du temps; les responsabilités et les choix en matière d'apprentissage professionnel; et les améliorations du statut, de la confiance et de l'habileté à donner une voix, comme mesurés à un moment précis deux ans après la fin du projet.

Le projet pilote de leadership a été évalué en regard des objectifs du projet suivants :

- a) Intégrer le Code de déontologie et normes d'exercice dans un programme d'apprentissage professionnel continu qui met l'accent sur le renforcement des capacités de leadership dans la profession d'éducatrice et d'éducateur de la petite enfance (EPE).
- b) Promouvoir les capacités de leadership et de gestion des éducatrices et éducateurs de la petite enfance afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants.
- c) Créer un réseau de membres de l'Ordre qui, à titre de leaders, sont engagés à intégrer les normes professionnelles et les améliorations de la qualité dans l'exercice de leur profession.
- d) Obtenir de la rétroaction d'un groupe d'EPEI en ce qui a trait à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme, des ressources et des processus d'apprentissage professionnel continu de l'Ordre.
- e) Rehausser le statut de la profession d'EPE.

Le projet pilote de leadership s'est déroulé du mois d'août 2013 au mois de mai 2014, et 31 éducatrices de la petite enfance inscrites (EPEI) y ont participé. Six de ces participantes ont joué le rôle de mentors auprès des 25 autres participantes. Les 31 participantes ont consacré 80 heures à l'apprentissage professionnel lié au leadership, qui comportait une variété d'activités : une séance d'ouverture et un symposium; une séance de clôture; des modules d'étude sous forme d'apprentissage à distance qui étaient axés sur cinq thèmes (leadership participatif, leadership pédagogique, gestion des installations, ressources humaines, et responsabilité fiscale et gouvernance); de l'apprentissage autonome; et une expérience de stage.

¹ L'évaluation a été menée par les chercheuses susmentionnées, qui n'ont pas participé à l'élaboration du projet ni à son exécution.

Revue de la littérature

Il existe un intérêt soutenu envers le leadership dans le secteur de la petite enfance aux niveaux local, provincial, national et international. Le débat et la confusion persistent sur la manière de définir le leadership, de décrire les pratiques de leadership et d'améliorer la participation des éducatrices et des éducateurs au développement de leurs capacités de leadership.

Kate Thornton et ses collègues relèvent six facteurs ayant contribué à cette confusion : la faible présence du leadership en éducation de la petite enfance; le manque de définition acceptée ou de compréhension commune du leadership; la confusion entre la terminologie du leadership et de la gestion en usage dans le secteur, laquelle met l'accent sur la gestion plutôt que sur le leadership; les nouveaux éducateurs moins expérimentés qui prennent des rôles de leadership; le manque d'importance accordée par le ministère de l'Éducation au leadership dans le secteur de la petite enfance; et le manque de programmes de développement du leadership (Thornton, Wansbrough, Clarkin-Philips, Aitken et Tamati, 2009).

Le leadership dans le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants a été décrit de nombreuses façons. Gillian Rodd (2015) écrit que le leadership consiste à avoir la capacité d'offrir une vision et de la communiquer; de développer une culture d'équipe; d'établir des buts et objectifs; de surveiller et de communiquer les réalisations; et de faciliter et d'encourager le perfectionnement des individus. Parallèlement à cela, Siraj-Blatchford et Manni (2007) ajoutent que les pratiques de leadership comprennent l'identification et l'articulation d'une vision; le partage des compréhensions, des significations et des objectifs; la communication efficace; l'incitation à la réflexion; la surveillance et l'évaluation de la pratique; l'engagement envers le perfectionnement professionnel continu; le leadership partagé; l'établissement d'une communauté d'apprentissage et d'une culture d'équipe; l'encouragement et le soutien aux partenariats véritables dans les familles et les communautés; et l'atteinte d'un équilibre entre le leadership et la gestion. Un élément additionnel du leadership émergent dans la littérature est relié aux changements importants dans la manière dont nous conceptualisons et appuyons l'apprentissage des jeunes enfants. Cet élément est soutenu par la recherche et l'accent accru sur l'amélioration de la qualité et l'influence du changement organisationnel par l'entremise du leadership pédagogique (Andrew, 2009; Spillane, 2005; Wenger, 1998).

Dans ses recherches et ses écrits, Elizabeth Stamopolous (2012) invite le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants à songer à recadrer la notion de leadership et à intégrer les connaissances professionnelles en mettant l'accent sur l'amélioration de l'identité professionnelle afin de bâtir une culture du leadership dans l'ensemble du secteur. D'une manière complémentaire, l'équipe du McCormick Center for Early Childhood Leadership invite le secteur à considérer un leadership global axé sur le leadership pédagogique et administratif (Abel, Talan et Masterson, 2017).

Dans leurs travaux précurseurs sur le leadership, Clarke et Murray (2012) ont remis en question les notions traditionnelles du leadership lié à la position hiérarchique et au titre, et présentent un paradigme qui accorde moins d'importance au leader dans le leadership et met l'accent sur le renforcement des capacités pour tous les intervenants du secteur. Enfin, Scrivens (2003) écrit que nous passons trop de temps à chercher une définition du leadership et que la seule façon d'aller de l'avant est d'accepter la notion selon laquelle il existe plusieurs façons d'être un leader et que le concept du leadership varie selon le contexte.

Bien qu'à cette étape de l'histoire de notre secteur nous n'ayons pas complètement élucidé ces facteurs, nous avons un ensemble de recherches et de littérature utile sur lequel nous appuyer et qui ajoute une valeur importante à la poursuite de cette conversation essentielle. Sans équivoque, toute cette recherche et toute cette littérature mettent en lumière l'importance d'investir dans l'avancement de ce travail tandis que notre secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants subit une transformation majeure, et a besoin de leadership et de leaders.

En Ontario, nous avons la chance d'avoir un organisme de réglementation engagé, l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, qui a reconnu l'importance de mettre l'accent sur le développement des capacités de leadership dans le secteur au moyen d'un processus intentionnel, significatif et adaptatif. À cette fin, l'Ordre a conçu et exécuté un projet pilote de leadership dont les objectifs étaient de présenter de la nouvelle information aux participantes, de créer des occasions de réseautage entre les collègues de toute la province et de développer leurs compétences en leadership.

Méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données

Les 31 participantes initiales du projet pilote de leadership de l'Ordre ont reçu une invitation par courriel à participer à cette étude. De ces participantes, 15 ont accepté l'invitation. Chaque participante a reçu par courriel des questionnaires à remplir et à retourner, et chaque participante a pris part à une entrevue. Bien qu'on ait sollicité des commentaires sur divers éléments du PPL, il est important de mentionner que les commentaires au sujet des modules constituaient la principale source de données.

L'équipe d'évaluation a élaboré un processus comportant trois volets afin de recueillir les commentaires des participantes. Les deux premiers volets consistaient à envoyer des questionnaires aux participantes afin que ces dernières y répondent et les retournent avant la mise en œuvre du troisième volet, une entrevue semi-structurée au téléphone ou en personne. Ces entrevues semi-structurées réalisaient deux objectifs. Elles permettaient en premier lieu de clarifier et de démêler certains renseignements obtenus au moyen des deux questionnaires, puis d'obtenir des réponses à des questions dirigées. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et retranscrites pour faciliter l'analyse.

Le premier élément était un questionnaire visant à décrire les antécédents des participantes (*Descriptive Participant Background Questionnaire*), qui comportait une série de questions au sujet du parcours professionnel des participantes à trois moments distincts :

- 1) avant de commencer le projet pilote de leadership;
- 2) immédiatement après la fin du projet pilote de leadership; et
- 3) au moment de répondre au questionnaire (deux ans après la fin du projet pilote de leadership).

Les questions mettaient l'accent sur les éléments suivants :

- Plus haut niveau de scolarité atteint
- Années sur le marché du travail et type d'emploi
- Nombre et types d'activités d'apprentissage professionnel réalisées
- Raisons de la participation à l'apprentissage professionnel
- Participation et rôle dans les travaux et initiatives, et au sein de comités, tant dans le milieu de travail qu'à l'extérieur du travail

Le deuxième élément était un questionnaire sur les modules qui sollicitait les commentaires des participantes au sujet des avantages et de la pertinence de chacun des cinq modules du projet pilote de leadership relativement au contenu et à l'approche de prestation. De plus, pour chaque module, on invitait les participantes à décrire quels étaient les apprentissages les plus utiles pour leur croissance professionnelle continue en tant que leader, et à en donner la raison, et à décrire la manière dont elles utilisaient ce qu'elles avaient appris. Enfin, chaque participante était invitée à décrire les expériences et activités qu'elle avait trouvées les plus efficaces, et à expliquer pourquoi.

Le troisième volet consistait en une entrevue individuelle avec chaque participante, sous une forme semi-structurée, menée au téléphone ou en personne. En se fondant sur les renseignements divulgués dans le questionnaire sur les antécédents que chaque participante avait rempli et retourné avant l'entrevue, les entrevues individuelles servaient à clarifier l'information et à explorer de quelle manière les parcours de carrière, les travaux au sein de comités, les décisions en matière d'apprentissage professionnel et les améliorations du statut pouvaient être liés à la participation au projet pilote de leadership.

L'entrevue individuelle comportait aussi des questions dirigées conçues pour obtenir de l'information supplémentaire au sujet des modules, de l'évolution des connaissances et des compétences des participantes, et de l'incidence du développement de ces connaissances et compétences sur l'exercice de la profession au sein de leurs organisations et dans les systèmes professionnels avec lesquels elles interagissent. En plus de décrire l'incidence des modules, les participantes étaient invitées à décrire leur expérience la plus mémorable du projet pilote de leadership et d'indiquer tout changement dans la façon dont elles se sont acquittées de leurs responsabilités après avoir participé au projet de leadership.

Enfin, toutes les participantes ont été invitées à fournir à l'équipe d'évaluation des échantillons de leur travail qui, selon elles, a été influencé par leur participation au PPL. On les a encouragées à décrire la nature et la profondeur de cette influence, et à associer des exemples précis à leurs expériences durant le projet pilote de leadership.

Résumé des principaux constats

Les nombreuses découvertes réalisées dans le cadre de cette étude d'impact sont décrites en détail dans le rapport. La section qui suit constitue un résumé des principaux constats dressés par l'équipe d'évaluation. Les recommandations ont été inspirées de ces principaux constats.

- 1) La participation à un projet axé exclusivement sur le leadership a eu une incidence durable sur certains aspects de la vie professionnelle des participantes.
 - La quête de titres de compétence additionnels
 - 26 % des participantes de l'étude ont entamé des démarches de formation continue à la suite de leur participation au projet pilote de leadership, et ont obtenu des titres de compétence additionnels ou sont en voie de les obtenir.
 - Un changement d'emploi
 - 47 % des participantes de l'étude ont changé de type d'emploi, passant à des domaines à responsabilités accrues, que ce soit dans le cadre d'un nouveau poste ou d'un poste élargi de conseillère, de pédagogue, d'éducatrice communautaire ou d'administratrice.
 - Un changement dans la participation à des comités, tant au travail qu'en dehors du travail
 - 80 % des participantes ont signalé un changement dans le type de comités auxquels elles participaient dans leur milieu de travail et à l'extérieur du travail.
 - 67 % des participantes ont signalé des changements dans les rôles qu'elles exerçaient au sein de comités dans leur milieu de travail et à l'extérieur du travail, passant de rôles d'observatrices et de membres à des rôles qu'elles décrivaient comme des « rôles de leadership » au sein des comités, par exemple des rôles d'animatrices, de présentatrices, de leaders et de secrétaires.
 - Un changement dans le type d'activités professionnelles auxquelles elles participent
 - Les participantes ont signalé une augmentation du nombre d'activités professionnelles (de 20 à 26) et une plus grande variété d'activités, qui comptaient désormais des symposiums, des comités et des assemblées générales annuelles.

- Immédiatement après le projet, un plus grand nombre de participantes s'est rendu à des conférences et a participé à des programmes officiels. Deux ans après la fin du projet, la participation à des programmes formels, la lecture de documentation professionnelle, les activités de mentorat et la participation à des webinaires étaient encore plus grandes.
 - Un changement dans les raisons de participer à l'apprentissage professionnel
 - Immédiatement après le PPL, les participantes se sont davantage impliquées dans l'apprentissage professionnel en raison de leurs intérêts personnels, pour mieux se connaître, pour faire du réseautage et pour apprendre des autres, et elles se sont moins engagées dans des activités d'apprentissage professionnel parce que leur travail l'exigeait.
 - Deux ans après le PPL, les participantes se sont davantage impliquées dans l'apprentissage professionnel dans le but d'améliorer le programme sur la qualité et les meilleures pratiques, et pour former les autres et leur offrir du mentorat, et personne n'a signalé s'être engagé dans des activités d'apprentissage professionnel parce que leur travail l'exigeait.
 - L'influence de la mise en œuvre initiale du programme d'apprentissage professionnel continu
 - Il semble que durant leur parcours d'apprentissage professionnel, les participantes soient passées d'un engagement envers l'apprentissage professionnel axé sur elles mêmes à une concentration sur le perfectionnement des autres ou l'évolution de la profession.
- 2) Le fait que les participantes aient découvert que le leadership est un concept qui n'est pas seulement associé à un titre ou à une poste a contribué à l'augmentation du sens de l'autonomie et de la confiance qui a influencé plusieurs décisions professionnelles au fil du temps.
 - 3) Les nouvelles connaissances sur le leadership pédagogique ont eu une grande incidence sur les participantes.
 - 4) Les sujets liés à la gestion ont été abordés selon un angle du leadership auquel les participantes ne s'identifiaient pas. Cette approche s'est donc avérée inefficace.
 - 5) Les participantes ont continué leur apprentissage par l'entremise de communautés de pratique s'étant formées naturellement.

- 6) L'apprentissage professionnel continu (APC) a la capacité de jouer un rôle primordial dans le développement du leadership.
- 7) Les occasions d'apprentissage choisies par les participantes se sont traduites par des expériences de développement du leadership..

Interprétation des conclusions

Un nombre important d'éléments vécus par les participantes dans le cadre du projet pilote de leadership de l'Ordre semblent avoir eu une incidence positive sur leur parcours de carrière, leur implication au sein de comités professionnels et leurs décisions en matière d'apprentissage. Plusieurs de ces effets ont été maintenus au fil du temps. Dans l'interprétation de ces conclusions, nous suggérons que ces effets positifs n'ont pas tant été influencés par un élément particulier du PPL, mais plutôt par la combinaison unique d'ingrédients essentiels qui aurait créé les conditions nécessaires au développement et au renforcement du leadership.

Nous suggérons que le principal ingrédient pourrait être la découverte que le leadership est un concept participatif non lié à un titre ou à un poste, et en conséquence accessible à de nombreuses personnes. Ce concept puissant a été présenté et renforcé dans le premier module sur le leadership participatif et s'est traduit chez les participantes par un sens de l'autonomie et une confiance accrues qui ont joué un rôle dans plusieurs décisions portant sur la poursuite de titres académiques, dans des changements à la façon d'assumer leurs responsabilités au travail et dans la communauté, et dans leur approche de l'apprentissage professionnel et les raisons d'y participer.

Cette idée cadre avec la littérature sur le leadership dans l'apprentissage des jeunes enfants, comme démontré par le travail de Kagan et Hallmark (2001), qui affirment que tous les professionnels dans le domaine ont la capacité de partager leurs connaissances, leurs perspectives et leurs expériences avec les autres, et doivent reconnaître qu'ils ont le potentiel d'être des modèles et des mentors pour les autres. Linda Lambert (2002) pousse ces idées plus loin et suggère que le leadership dans le domaine de l'apprentissage des jeunes enfants est un processus réciproque et participatif qui doit être présenté à la fois comme un droit et une responsabilité de tous les membres de l'organisation, tandis que Rodd (2013, p. 13) « insiste sur le fait que chaque EPE peut choisir de devenir un leader en démontrant des compétences accrues dans son travail; en devenant un ami essentiel pour ses collègues; en soutenant le perfectionnement des autres, y compris les enfants, les familles et les collègues; et en jouant le rôle d'ambassadeur et de défenseur des intérêts de sa profession. »

Suivant la même idée, Elizabeth Stamopoulos (2012) intègre le concept d'identité professionnelle à la conversation sur le leadership. Elle soutient que le secteur profiterait d'un espace qui favorise une solide identité professionnelle parmi ceux qui y travaillent, ajoutant que « la compétence engendre la confiance. » Tant Stamopoulos (2012) que Clark et Murray (2012) affirment qu'un code d'éthique est un élément essentiel du renforcement d'une identité professionnelle solide dans le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants.

Ailleurs dans la littérature sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, on a défini l'identité professionnelle solide comme élément essentiel nécessitant une attention et des soins. Moss (2006) et McGillivray (2008) nous rappellent que l'identité professionnelle de ceux qui travaillent dans le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants est un processus complexe qui évolue lentement dans le temps et qui est influencé par divers facteurs personnels et professionnels, notamment la valeur que la société accorde à ce que nous faisons. Avec leur vision consistant à développer une solide identité professionnelle au moyen d'apprentissage professionnel avant le service et en service, Langford (2008) et Vukelich (2014) mettent tous deux en garde ceux qui participent à l'éducation des éducateurs de sélectionner leurs ressources et d'élaborer leurs stratégies d'apprentissage avec soin en se fondant sur leur potentiel à contribuer à une solide identité professionnelle. De plus, Henderson (2016) affirme que le processus cyclique de l'apprentissage, de l'action et de la réflexion, est intrinsèquement lié au sens de l'identité professionnelle d'une personne et peut être renforcé par l'apprentissage professionnel.

Jetant un regard plus large sur le leadership, Hargreaves et Fink (2004) affirment que pour être viable dans une organisation, le leadership ne peut être laissé à de simples individus. Les autres secteurs de l'éducation qui sont passés de modèles de leadership où une personne était identifiée comme le leader détenant tous les pouvoirs et toutes les responsabilités à des modèles de leadership participatif et collaboratif qui misaient sur diverses opinions, croyances et expertises dans l'ensemble de l'organisation ont signalé des niveaux de succès et de satisfaction plus élevés. Ils ont relevé des niveaux de productivité et d'engagement plus élevés parmi les individus dans l'ensemble de l'organisation (Kezer, 2001).

Dans leurs travaux précurseurs sur le leadership particulier à la petite enfance, Rory McDowall Clark et Janet Murray (2012) appellent à un nouveau modèle de développement du leadership dans le secteur de la petite enfance qui met l'accent sur une approche de partage et de participation qui invite toutes les personnes du secteur à se considérer comme des contributeurs du leadership. Ces auteurs soutiennent « qu'en mettant moins l'accent sur le leader dans le leadership, ce concept ne concerne plus seulement quelques individus, mais devient quelque chose auquel nous pouvons tous participer, qui élève la confiance, qui permet d'utiliser nos compétences et notre savoir-faire, et qui incite à la responsabilité mutuelle » (2012, p. 123). Elles affirment aussi que le développement du leadership dans le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants est un processus qui intègre une responsabilité autonome, une intégrité réfléchie et une interdépendance partagée. Le leadership partagé, par opposition au leadership positionnel, a été identifié par Krieg, Davis et Smith (2014) comme une approche efficace que le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants devrait prendre en considération. Une telle approche du leadership partagé accorderait de la valeur à la prise de décision partagée et à la force de l'apprentissage réciproque.

Reprenant ces idées, les conclusions de la présente étude d'impact suggèrent que l'accent mis sur la pédagogie et l'apprentissage dans le cadre du PPL a non seulement permis de fournir aux participantes de nouveaux renseignements importants, mais a aussi semblé inspirer la confiance et faire avancer le leadership. Les participantes à cette étude ont signalé que parmi les cinq modules, celui sur le leadership pédagogique leur a apporté le plus d'apprentissages, mais plus intéressant encore, il semble qu'elles ont utilisé leurs connaissances approfondies de la pédagogie aux fins de développement du leadership. Elles ont confirmé qu'elles ont partagé

l'information et les ressources avec les autres dans le but d'« aider les autres à comprendre la pédagogie en jouant le rôle de modèle, en examinant, en cherchant plus loin et en offrant du mentorat » et de « travailler avec les autres pour les aider à remettre en question le statu quo ». Il semble que ces participantes sont passées d'apprenantes à leaders de manière naturelle. Nous suggérons donc que ce phénomène unique qu'est la combinaison de l'apprentissage et du leadership pourrait être exploité dans le programme d'apprentissage professionnel continu afin de renforcer les capacités de leadership dans le secteur.

Ce lien entre l'apprentissage et le leadership qu'ont observé les participantes à cette étude a été établi dans la recherche et la littérature (Brown et Posner, 2001; Henderson, 2016; Clark et Murray, 2012) avec comme dénominateur commun le « changement ». Clarke et Murray (2012) soutiennent aussi que le lien est encore plus prononcé dans les organisations où l'apprentissage constitue l'objectif fondamental. Cela vaut certainement pour le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario, qui a été invité à adopter la pédagogie critique et réfléchie au cœur de ses activités. Pour les EPEI, cela peut signifier que l'apprentissage reflète le leadership et que le leadership constitue un apprentissage, une idée soutenue par Henderson, qui affirme que « l'apprentissage est une forme de leadership » (2016, p. 8).

Cette relation unique entre le leadership et l'apprentissage, alliée à la « passion pour les soins » souvent associée à ceux qui travaillent dans le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants, a été décrite par Clark et Murray comme un contexte idéal pour le leadership moral. Elles expliquent que « la passion des soins dans le but de faire avancer le bien-être des enfants est une orientation professionnelle éthiquement active, et non un concept domestique des soins », et que si elle est entretenue, elle peut constituer une base durable du leadership (Clarke et Murray, 2012, p. 31). Nous suggérons que le Code de déontologie et normes d'exercice de l'Ordre, s'il est élevé par la profession au titre de filtre central par l'entremise duquel toutes les décisions professionnelles sont prises, pourrait devenir le moteur qui alimente une base durable du leadership moral dans le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants.

La découverte que le leadership n'est pas associé à un poste ou à un titre a grandement suscité l'enthousiasme des participantes, ce qui pourrait expliquer leur manque d'intérêt envers les modules portant sur la gestion (gestion des installations, ressources humaines, normes d'emploi et relations de travail, et responsabilité fiscale et gouvernance). Ces participantes ont affirmé en très grand nombre qu'elles n'avaient pas été interpellées par l'information diffusée dans le cadre de ces modules parce qu'elles ne se voyaient pas effectuer ce genre de travail. Bien qu'une bonne gestion soit un aspect essentiel de la direction d'une organisation efficace, Clark et Murray (2012) mettent le secteur en garde lorsqu'il s'agit de présenter le leadership et la gestion comme des concepts interchangeable, car cela entraîne de la confusion en raison des limites et de l'inaccessibilité pour de nombreuses personnes. Un lien si étroit entre les deux concepts suppose que tout intérêt envers le leadership signifie un intérêt à passer à un rôle d'administration, une réalité qui ne touche pas toutes les personnes qui travaillent dans le domaine de l'apprentissage des jeunes enfants et qui pourrait limiter les occasions de leadership dans le secteur. Cette idée est appuyée par le travail récent de Henderson (2016), qui affirme que l'évolution du secteur de la petite enfance comprend le passage à des notions de leadership encadrées par les concepts de gestion à de nouvelles formes de leadership.

Le manque d'intérêt exprimé pour les trois modules portant sur la gestion peut aussi s'expliquer par la façon dont ils ont été présentés. L'apprentissage efficace pour les adultes a été décrit comme une expérience « situationnelle » qui ouvre la porte aux connaissances et aux expériences passées et qui crée un lieu et une occasion de collaboration, de réflexion et de recherche de signification (Billet, 2009; Keating, 2006). Il nécessite des occasions véritables pour les apprenants de présenter des idées et de contribuer à des idées qui établissent un lien significatif avec leur travail. Le manque d'équilibre dans l'approche de présentation et d'exécution de tâches administratives peut entraîner une mauvaise compréhension et des pratiques déconnectées de la réalité (Abel, Talan et Masterson, 2017). Mettant un accent particulier sur la croissance professionnelle dans l'apprentissage des jeunes enfants, Fleet et Patterson (2001) indiquent que les modèles inspirés sur le courant constructiviste de l'apprentissage des adultes reconnaissent les contributions uniques des connaissances personnelles antérieures et ouvrent la voie à de nouvelles compréhensions significatives.

Les participantes à cette étude ont semblé répondre positivement à l'approche inspirée sur le courant constructiviste, car elles ont signalé un niveau de satisfaction et de découverte de sens plus élevé par l'entremise de discussions en groupes, d'activités de réflexion, de stages choisis par elles-mêmes et d'une gamme d'occasions de perfectionnement leur offrant plus de contrôle et leur permettant d'apporter une plus grande contribution. Ces expériences sont appuyées par la recherche qui décrit la croissance professionnelle efficace comme une « spirale d'engagement » qui remet en question les idées, appuie la réflexion et fait progresser la croissance (Fleet et Patterson, 2001, p. 8). Ces participantes ont signalé qu'elles avaient poursuivi leur apprentissage par l'entremise de communautés de pratique ayant émergé naturellement qu'elles ont constituées elles-mêmes pour partager des idées et des concepts qui s'inscrivaient dans leurs champs d'intérêt, dans leur pratique et dans leur croissance professionnelle. Les communautés de pratique ont été décrites par Wenger et ses collègues comme des agents d'apprentissage puissants, car non seulement elles aident à approfondir les connaissances et la compréhension, mais elles contribuent à établir de solides relations entre les gens, à créer un sentiment d'appartenance, un esprit de curiosité et un sentiment d'avoir un but à atteindre, et à renforcer la confiance (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Il semble aussi que ces participantes ont maximisé leurs occasions d'apprentissage selon leur choix et les ont transformées en expériences de développement du leadership.

Recommandations

Pour préparer les recommandations qui suivent, nous avons utilisé trois sources principales : les constats tirés de l'étude, la littérature pertinente sur le leadership et nos observations de certaines transformations en cours dans notre secteur.

Le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants en Ontario a connu plusieurs transformations qui ont eu une incidence sur presque toutes les facettes du domaine. Parmi ces changements, on compte la création de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance; la migration d'un ministère provincial à un autre; l'intégration des EPEI dans le système d'éducation public dans le cadre de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein; la mise à jour des lois et des politiques; la modernisation des systèmes de responsabilisation; un accent accru sur la recherche sur le développement du cerveau et son lien avec l'apprentissage des jeunes enfants; et la mise en œuvre d'un cadre d'apprentissage provincial.

En raison de ces changements, les EPEI doivent participer à la prise de décisions professionnelles à de nouveaux niveaux plus élevés, ils doivent collaborer davantage avec les autres et ils doivent défendre la valeur de l'apprentissage des jeunes enfants comme apport important pour des communautés en santé. Ces changements ont aussi invité les EPEI à réexaminer leurs capacités et pratiques sous un nouvel angle, à redéfinir leurs relations avec la recherche et la documentation au sujet de la profession, et à renforcer leur voix pour influencer leur propre destin.

Kagan et Hallmark (2001) affirment que le secteur doit modifier sa propre réalité et défendre ses propres intérêts en matière de leadership, et Clark et Murray (2012) invitent le secteur de l'apprentissage des jeunes enfants à définir sa propre signification du leadership et du développement du leadership plutôt que de simplement observer des théories et des modèles provenant d'autres professions pour trouver ceux qui conviennent le mieux.

Les recommandations suivantes sont présentées à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance aux fins d'examen et de mise en œuvre, à sa discrétion.

- Repenser le leadership comme outil de renforcement des capacités du secteur plutôt que comme un élément de perfectionnement réservé à quelques personnes.
- Élaborer un cadre conceptuel de développement du leadership qui s'appuie sur les forces du secteur et cultive les conditions du leadership.
- Collaborer aux programmes d'éducation de la petite enfance dans les collèges et les universités de la province pour développer une capacité de leadership par l'entremise de communautés de pratique.
- Présenter le *Code de déontologie et normes d'exercice* comme une pierre angulaire du développement du leadership.

- Intégrer le leadership dans toutes les expériences qui feront partie de tous les futurs programmes de développement du leadership.
- Adopter, dans le cadre de futurs projets, une approche holistique de prestation qui incite les participants à soulever des questions d'intérêt, et à maximiser l'impact et la durabilité.
- Encourager le développement du leadership au moyen du processus d'apprentissage professionnel continu.

Références

- Abel, M., Talan, T., et Masterson, M. (2017). *Whole Leadership: A Framework for Early Childhood Programs. Exchange*. Consulté le 17 mars 2017 sur le site <https://www.childcareexchange.com/article/whole-leadership/5023322/>.
- Billett, S. (2009). *Realizing the educational worth of integrating work experiences in higher education. Studies of Higher Education*, vol. 34, n° 7, p. 827-843.
- Brown, L., et Posner, B. (2001). *Exploring the relationship between learning and leadership, Leadership & Organization Development Journal*, vol. 22, n° 6, p. 274-280.
- Clark, R. M., et Murray, J. (2012). *Reconceptualizing Leadership in the Early Years. Part I and Part III*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Fleet, A., et Patterson, C. (2001). *Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. Early Childhood Research and Practice*, vol. 3, n° 2.
- Hargreaves, A., et Fink, D. (2004). *The seven principles of sustainable leadership. Educational Leadership*, vol 61, n° 7, p. 8-13.
- Henderson, L. (2016). *Someone had to have faith in them as professionals: An evaluation of an action research project to develop educational leadership across the early years. Educational Action Research*, p. 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2016.1173566>
- Kagan, S. L., et Hallmark, L. G. (2001). *Cultivating leadership in early care and education: Reaping the harvest of a new approach to leadership. Child Care Information Exchange*, n° 140, p. 7-11.
- Keating (2006). *Learning in the workplace: A literature review*. Victoria University, Post- compulsory Education Centre. Consulté en juin 2010 sur le site http://tls.vu.edu.au/PEC/PEC_docs/PEC%20LIW%20literature%20review%20final.pdf.
- Kezar, A. (2001). *Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 23, n° 1, p. 85-101. <http://dx.doi.org/10.1080/12600800020047261>
- Krieg, S., Davis, K., et Smith, A. (2014). *Exploring the dance of early childhood educational leadership. Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 39, no 1, p. 73-80.
- Lambert, L. (2002). *A Framework for Shared Leadership. Beyond Instructional Leadership*, vol. 59, n° 8, p. 31-40.
- Langford, R. (2008). *Making a Difference in the Lives of Young Children: A Critical Analysis of a Pedagogical Discourse for Motivating Young Women to Become Early Childhood Educators. Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 1, p. 78-101.

- McGillivray, G. (2008). *Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England*. *European early childhood education research journal*, vol. 16, no 2, p. 242-254.
- Moss, P. (2006). *Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-Envisioning the Early Childhood Worker*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 7, n° 1, p. 30-41.
- Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* (4^e édition). New York, NY: Mc Graw Hill Education.
- Rodd, J. (2015). *Leading change in the early years: Principles and practice*. New York, NY: McGraw-Hill Education. "Differentiating leadership from management" (p. 47-49).
- Scrivens, C. (2003). *Educational Leadership: What we might learn from research in schools*. *Early Education*, n° 31, p. 29-35.
- Siraj-Blatchford, I., et Wah Sum, C. (2013). *Understanding and Advancing Systems Leadership in the Early Years*. Nottingham: NCTL.
- Spillane, J. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational forum*, vol. 69, n° 2, p. 143-150.
- Stamopoulos, E. (2012). *Reframing Early Childhood Leadership*. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, n° 2, p. 42-48.
- Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin-Phillips, J., Aitken, H., et Tamati, A. (2009). *Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Publication occasionnelle du New Zealand Teachers Council. Nouvelle-Zélande: New Zealand Teachers Council, p. 3-17.
- Vukelich, G. (2014). *Walking the Talk: Early Childhood Educators' Beliefs, Practices and Professional Identity*. Allemagne: Lambert Academic Publishing.
- Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business Press. États-Unis.