

REVUE ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 3, 2021

L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique

Manon BOILY

Mélissa BISSONNETTE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique

Manon BOILY

Université du Québec à Montréal (Canada)

Mélissa BISSONNETTE

Université du Québec à Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude réalisée auprès d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance pluriethnique. À partir d'une collecte de données réalisée sur trois ans et plusieurs instruments (entrevues individuelles et de groupe, questionnaire), l'analyse issue d'une méthodologie qualitative et interprétative a permis de considérer avec attention comment le leadership éthique de la direction s'est actualisé dans des pratiques inclusives de prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu. Le cadre d'analyse choisi pour l'étude présente cinq niveaux d'application du leadership éthique. Dans cet article, deux niveaux d'application sont exposés : 1) humain, puis 4) administratif et organisationnel. Au niveau du leadership éthique humain, les analyses ont permis d'identifier six principes sur lesquels s'appuyer pour mettre en œuvre une philosophie inclusive. Au niveau du leadership éthique administratif et organisationnel, quatre orientations ont été mises en lumière en fonction des actions à poser pour appuyer les principes établis.

MOTS-CLÉS

leadership éthique, service de garde éducatif à l'enfance, direction d'un service de garde éducatif à l'enfance, diversité ethnoculturelle, inclusion

1. PROBLÉMATIQUE

L'augmentation de l'immigration au Québec est caractérisée par une diversification de l'origine ethnoculturelle des nouveaux arrivants (Ministère de la Famille [MF], 2013; Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2017a). Entre 2006 et 2015, 496 490 personnes immigrantes ont été accueillies au Québec, dont 40 230 enfants entre 0 et 4 ans (MIDI, 2017b). Le gouvernement précédent avait démontré sa volonté de promouvoir l'immigration, la diversité ethnoculturelle et l'inclusion dans son *Plan stratégique 2016-2021* (MIDI, 2017a). Puis, sous l'égide du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019), le gouvernement actuel a réitéré ce désir au sein du *Plan stratégique 2019-2023*. La prise en compte de cette diversité ethnoculturelle marque donc le quotidien du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), ce qui amène d'importantes responsabilités pour la direction d'un tel établissement (MF, 2013). En fait, celle-ci est tenue de promouvoir des pratiques inclusives et de proposer des politiques qui s'inscrivent dans cette veine, par exemple, de procurer à tous les enfants un environnement inclusif où la diversité est considérée et acceptée (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance [CSRHSGE], 2013), par exemple, en mettant en place du matériel représentant les diverses cultures (MF, 2013). Le leadership d'une direction de SGÉE fait partie des éléments clés de la qualité des services éducatifs à l'enfance (Rodd, 2015). À cet effet, il importe d'en analyser les caractéristiques en contexte de diversité ethnoculturelle croissante dans plusieurs SGÉE au Québec.

1.1 PERTINENCE SOCIOSCIENTIFIQUE

Dans les écrits scientifiques, plusieurs types de leadership sont identifiés afin de rendre compte de leur mise en œuvre dans des contextes spécifiques : le leadership pédagogique (Stamopoulos 2012); le leadership authentique (Rodd, 2015); le leadership partagé (Luc, 2010); le leadership distribué (Heikka, Waniganayake et Hujala, 2013); le leadership pédagogique distribué (Heikka, 2014); le leadership transformationnel (Rodd, 2013); le leadership effectif (Siraj-Blatchford et Manni, 2006); le leadership mettant en œuvre des pratiques éthiques (Rodd, 2013). À ce sujet, Thibodeau *et al.* (2016) font état de divers leaderships visant l'inclusion scolaire, notamment pour les élèves caractérisés par une diversité ethnoculturelle. Ils identifient le leadership multiculturel; le leadership interculturel; le leadership culturellement pertinent et sensible; et le leadership transculturel.

Toutefois, dans le domaine de la petite enfance, Aubrey (2019) souligne que d'autres connaissances sur le leadership sont nécessaires. À cet effet, au terme de leur étude, Robson et Martin (2019) suggèrent que le leadership dans le domaine de la petite enfance devrait davantage être considéré comme une pratique éthique. Ils invitent les leaders de ce domaine à réfléchir à la façon dont ils « pratiquent l'éthique », précisément lorsqu'ils tentent de répondre à des dilemmes éthiques tels que ceux ayant trait aux droits des enfants (Robson et Martin, 2019). À ce sujet, Rodd (2013) souligne que les leaders qui prennent l'engagement de mettre en œuvre des pratiques éthiques vivent leur quotidien en se basant sur des valeurs qui sont portées par l'atteinte de hauts standards dans leur

organisation, notamment à l'égard de la protection des droits des enfants. Des principes éthiques, fondements de ces pratiques, servent de guide pour établir des normes élevées sur le plan professionnel, par exemple, en ce qui a trait à la façon de se comporter et de traiter l'autre (Rodd, 2013). En outre, ces principes orientent l'attention des gens du milieu à réfléchir à ce qui est juste et équitable lorsqu'ils sont confrontés à des dilemmes éthiques, par exemple (Rodd, 2013).

Dans une perspective postmoderne, où le leadership est vu comme un construit social émergent du contexte et de la culture de l'organisation (Aubrey, 2019; Nicholson, Kuhl, Maniates, Lin et Bonetti, 2020), il importe d'examiner comment le leadership éthique d'une direction s'opérationnalise au sein d'un service de garde éducatif à l'enfance pluriethnique, sous l'angle de l'inclusion. Cet angle est choisi puisque sa visée en est une d'équité et de justice (Potvin, 2013), deux préoccupations qui semblent se trouver au sein d'un leadership où prévalent des pratiques éthiques (Rodd, 2013). En fait, la recherche dans le domaine s'intéresse aux liens existants entre le leadership et les objectifs qui devraient lui être attribués afin de faire valoir la justice sociale, l'équité (Nicholson *et al.*, 2020) et les droits des enfants (Rodd, 2013).

1.2 QUESTION ET OBJECTIF DE RECHERCHE

Afin d'enrichir les connaissances sur le leadership en milieu éducatif de la petite enfance, la question de recherche est la suivante : « Comment s'actualise le leadership éthique d'une direction de service de garde éducatif à l'enfance pluriethnique à l'égard des acteurs de l'éducation (éducatrices, enfants) sous l'angle de l'inclusion? » Ainsi, l'objectif est de décrire le processus d'actualisation du leadership éthique à partir de deux niveaux intégrés au cadre théorique de Starratt (2009) : 1) humain, puis 4) administratif et organisationnel.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette partie présente les concepts de leadership, d'éthique, d'agir éthique et de leadership éthique ainsi que de diversité ethnoculturelle et d'inclusion. Puis, le cadre théorique de Starratt (2009) utilisé pour l'étude est abordé.

2.1 LEADERSHIP

En petite enfance, le concept de *leadership* est défini comme étant un processus relationnel qui prend forme entre le leader et les membres de l'organisation (Rodd, 2006). Il sous-tend également un processus d'influence à l'égard d'une direction souhaitée qui prend sa source dans une vision que le leader chérit pour son organisation (Rodd, 2006). Rodd (2013) amène d'autres précisions en ce qui concerne ce concept : « Le leadership émane d'une vision, ancrée dans une philosophie, des valeurs et des croyances, laquelle à son tour guide la politique, le fonctionnement quotidien, les procédures

et l'innovation. Il se manifeste par une planification stratégique qui naît de la réflexion » (p. 20, traduction libre¹). Dans le contexte de cette étude, où la direction tente d'instaurer une culture inclusive, le leadership est vu sous l'angle de la théorie transformationnelle dans laquelle le leader devient une source d'inspiration pour les membres de l'organisation (Rodd, 2013). Pour ce faire, il partage sa vision, ses valeurs et sa façon de voir les choses afin d'inspirer chacun à construire un monde meilleur (Rodd, 2013). En outre, ce leader est à la recherche d'idées innovantes et s'engage personnellement pour insuffler chez les autres la volonté de s'engager à leur tour (Rodd, 2013). À cet effet, la présente étude examine comment le leadership de la direction témoigne d'un agir éthique (St-Vincent, 2017) pour gérer la diversité ethnoculturelle auprès des enfants et des éducatrices sous son autorité.

2.2 ÉTHIQUE, AGIR ÉTHIQUE ET LEADERSHIP ÉTHIQUE

L'éthique, en contexte d'éducation à la petite enfance, est définie comme étant une philosophie basée sur des valeurs et des principes moraux auxquels un groupe de professionnels adhère en vue de traiter de questions morales, de donner des directions à la conduite humaine et d'éclairer les décisions lorsque la justice et l'équité sont en cause (Rodd, 2013). L'éthique est aussi définie comme étant « un exercice de jugement qui s'appuie sur des valeurs à actualiser en tenant compte de leur rapport aux normes » (St-Vincent, 2017, p. 8). Quant à l'agir éthique, il émergerait de cette réflexion. En fait, pour St-Vincent (2017, p. 11), « l'agir éthique serait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui ». Enfin, le leadership éthique est défini comme étant « la démonstration d'une conduite normativement appropriée par des actions personnelles et des relations interpersonnelles ainsi que la promotion d'une telle conduite auprès des adeptes grâce à la communication bidirectionnelle, soit le renforcement et la prise de décision » (Brown, Treviño et Harrison, 2005, p. 120, traduction libre²). En contexte de SGÉE, il est attendu d'une direction qu'elle manifeste un leadership empreint d'une conduite éthique, définie à partir de pratiques professionnelles ayant des visées de respect et de protection de l'autre (par exemple : veiller aux droits des enfants et à la qualité du service offert, être responsable de ses actions, etc.) (CSRHSGE, 2013). À cet égard, le leadership éthique de la direction est examiné dans cette étude.

1 « *Leadership emanates out of vision that is grounded in philosophy, values and beliefs, which in turn guides policy, day-to-day operation, procedures and innovation. It is manifested through strategic planning that grows out of reflection.* » (Rodd, 2013, p. 20)

2 « [...] *the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-making.* » (Brown et al., 2005, p. 120)

2.3 DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET INCLUSION

Le contexte de l'étude présente des enfants, des éducatrices et des familles provenant d'une riche diversité culturelle. Le concept se rapportant à la diversité ethnoculturelle a trait :

à différents marqueurs (tels l'origine, la langue et la religion) qui participent tant aux dynamiques d'identification et de stratification sociales qu'aux représentations que se font les membres d'une société par rapport à des individus ou des groupes (Amiriaux, 2018). (Archambault *et al.*, 2018, p. 118)

Quant au concept d'inclusion, qui est la visée de la direction, celui-ci est défini par Potvin (2018, p. 1) comme « un processus continu de transformation des pratiques, de la culture et des relations au sein des établissements éducatifs [...]. Son objectif est d'instaurer des conditions d'équité et de justice afin d'éliminer l'exclusion et les inégalités de réussite éducative ». Considérant le contexte pluriethnique de nombreux SGÉE au Québec, il importe de saisir en quoi consiste l'application du leadership éthique en contexte de diversité ethnoculturelle. À cet égard, la prochaine partie traite des deux niveaux d'application du leadership éthique qui seront pris en compte dans cette étude.

2.4 DEUX NIVEAUX D'APPLICATION DU LEADERSHIP ÉTHIQUE

Afin de soutenir les leaders en éducation dans le développement de vertus fondamentales lorsque ces personnes doivent traiter des questions d'ordre éthique ou agir de manière éthique dans leurs fonctions, Starratt (2009) a établi un cadre présentant cinq niveaux d'application du leadership éthique : 1) humain; 2) citoyen; 3) pédagogique; 4) administratif et organisationnel; 5) visionnaire. Toutefois, la présente étude s'attarde uniquement aux niveaux 1) humain, puis 4) administratif et organisationnel.

L'application du leadership éthique humain correspond au choix des vertus humaines qui servent de leviers pour mettre en œuvre le traitement qui sera accordé à l'autre. Ainsi, l'éthique réside dans la façon de traiter un être humain. Aux fins de cette étude, au sens où l'entend Starratt (2009), l'application éthique correspond à la délicatesse et à la diplomatie qui doivent sous-tendre les moyens utilisés et les gestes déployés par la direction d'un SGÉE dans l'accueil réservé aux enfants et à leurs parents.

Le niveau d'application correspondant au leadership éthique administratif et organisationnel a trait aux actions posées par le leader sur les structures organisationnelles ainsi que sur les processus mis en place dans l'organisation. Starratt (2009) précise que celles-ci ont pour but de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves. Dans le contexte de cette étude, il s'agit plutôt d'enfants puisqu'ils sont en SGÉE. Dans cette optique, le leader s'assure de l'engagement du personnel envers les enfants qui présentent des rythmes d'apprentissage différents. Pour ce faire, la direction veille à enrayer les comportements d'intimidation, de jugement négatif ou toute action provenant d'un

adulte ou d'un enfant qui pourraient désavantager un enfant. L'éthique organisationnelle requiert aussi, de la part du leader, la volonté de changer les structures organisationnelles qui empêchent de satisfaire aux besoins des enfants ou qui nuisent à l'équité entre eux. Dans cette étude, les actions posées par la direction allant en ce sens seront examinées.

3. MÉTHODOLOGIE

Visant à décrire le processus d'actualisation du leadership éthique dans les pratiques d'une direction d'un SGÉE pluriethnique, la présente étude a été réalisée auprès d'une direction de SGÉE où enfants, personnel et parents proviennent de 18 cultures d'origines différentes. Dans cette étude longitudinale d'une durée de trois ans, une méthodologie de recherche qualitative et interprétative-constructiviste (Hammersley, 2007, cité par Fortin et Gagnon, 2016) a été choisie sous la forme d'une étude de cas (Albarello, 2011). La recherche qualitative a été retenue puisqu'elle met l'accent sur la compréhension d'un phénomène social, l'angle interprétatif permettant de saisir le sens que les acteurs donnent à leur vécu (Savoie-Zajc, 2011). La connaissance qui en émerge (l'angle constructiviste) est examinée par l'entremise de la subjectivité des participants à la recherche (l'angle interprétatif), de sorte que le phénomène perçu n'est pas nécessairement la réalité, mais la représentation que l'on se fait de cette réalité (Fortin et Gagnon, 2016). L'approche utilisée est l'étude de cas puisque, selon divers auteurs dont Gagnon (2008) ou Fortin et Gagnon (2016), elle permet de faire une analyse en profondeur d'un cas (la personne en poste de direction) dans un contexte spécifique (le SGÉE pluriethnique) pour rendre compte d'une situation réelle (la manifestation du leadership éthique) afin d'examiner comment elle se manifeste. L'étude de cas a donc été choisie afin d'examiner différents angles de l'objet d'étude.

Ainsi, cette recherche vise à décrire le leadership éthique sous différents angles, principalement à travers deux niveaux d'application : 1) le leadership éthique humain, soit l'accueil que la direction réserve aux gens du milieu, que ce soient les éducatrices, les enfants et les familles, jumelé au traitement qu'elle leur accorde; 2) le leadership éthique administratif et organisationnel, soit les décisions administratives et organisationnelles menant à des actions concrètes que prend la direction pour favoriser cet accueil. Au terme d'une collecte de données qui s'est échelonnée sur une période de trois ans, les résultats de divers entretiens réalisés auprès de la direction permettent de présenter un certain nombre d'éléments descriptifs du leadership éthique. De plus, afin d'assurer la rigueur de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), la participante à cette étude de cas a été invitée à donner son avis sur les résultats à plusieurs reprises, permettant de recueillir de nouvelles données et de critiquer les analyses effectuées (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). De nombreux allers-retours ont donc été réalisés entre la collecte des données, les analyses et la présentation des résultats afin d'assurer d'une compréhension adéquate des données (Mukamurera *et al.*, 2006).

3.1 PARTICIPANTE

La participante est la directrice générale d'un service de garde éducatif 0-4 ans en contexte pluriethnique de la région de Montréal. Au début de l'étude, elle avait 58 ans et possédait 40 ans d'expérience dans les services de garde éducatifs à l'enfance : 22 années comme éducatrice, quinze années comme directrice pédagogique, puis trois années comme directrice générale dans le CPE à l'étude, soit depuis son ouverture. Il s'agissait de sa première expérience dans un milieu pluriethnique. Le service de garde éducatif, qui comptait douze éducatrices et en moyenne 60 enfants, a été établi en milieu universitaire afin de répondre aux besoins atypiques qui caractérisent l'horaire d'une population composée d'étudiants-parents, soit l'arrimage entre l'horaire d'étude et celui de garde d'un enfant. Ainsi, dans ce CPE, les parents pouvaient venir donner des soins aux enfants (allaiter, bercer, etc.) entre leurs cours, leur permettant de suivre leur formation tout en étant proches d'eux.

3.2 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte des données a été réalisée à l'aide de plusieurs instruments : sept entrevues semi-dirigées et un questionnaire à court développement soumis à la direction, puis une entrevue de groupe à laquelle ont participé la direction et neuf éducatrices, où seuls les propos de la direction ont été analysés, et ce, afin de rendre compte du sens que la direction donne à son vécu.

La première entrevue semi-dirigée, réalisée une année après l'ouverture du SGÉE, visait à connaître les activités mises en place depuis l'ouverture et à recueillir des informations sur la culture organisationnelle. Ces activités pouvaient être destinées aux enfants pour soutenir leur développement global ou aux éducatrices pour promouvoir leurs apprentissages professionnels en milieu de travail. Il a été question de l'approche choisie pour le SGÉE, des valeurs priorisées, des principes et fondements philosophiques adoptés ainsi que des actions posées. Les six autres entrevues réalisées auprès de la direction se sont déroulées sur deux années afin de connaître les activités et les partenariats établis auprès de la communauté suivants : 1) les ateliers de philosophie pour enfants; 2) le partenariat établi avec une ergothérapeute 3) le partenariat établi avec un organisme dans le cadre d'un programme visant la promotion d'une gestion durable 4) le partenariat établi avec une chercheuse universitaire experte en diversité culturelle autre que les auteures de ce texte; 5) les midi-causeries animés par les parents (médecin, psychoéducatrice, etc.); 6) l'activité de céramique animée par un papa dans le cadre d'une activité pour les enfants de 4 ans appelée « le conseil des grands ». Puis, après les entrevues, à la fin de la deuxième année, un questionnaire à court développement a été soumis à la direction après que les éducatrices eurent reçu une formation sur l'éthique. À la fin de ces trois années, une entrevue de groupe a été réalisée pour connaître les principes établis et les actions posées par la direction dans son organisation pluriethnique.

3.3 ANALYSE DES DONNÉES

Tous les enregistrements des entrevues individuelles et de l'entrevue de groupe ont été retranscrits intégralement dans un document électronique, tout comme l'ensemble des réponses du questionnaire rempli à la main par la participante. À la suite d'une relecture attentive, une analyse de contenu thématique a été réalisée : des analyses verticale et transversale ont été générées, des unités de sens ont été créées, un codage leur a été attribué, puis une catégorisation thématique a été établie (Gaudreau, 2011) en lien avec les deux niveaux de Starratt (2009). Concrètement, deux analyses de données ont été réalisées, une manuellement et l'autre avec le logiciel NVivo par deux chercheurs différents. Puis, une analyse interjuge a été effectuée afin de comparer les données et d'obtenir un consensus sur leur interprétation. Le codage des données a été réalisé ainsi : 1) pour le leadership éthique humain, à partir des principes émergeant de cette étude comme fondements aux actions des acteurs, notamment en ce qui concerne la façon de traiter l'autre; 2) pour le leadership éthique administratif et organisationnel, à partir des actions posées pour appuyer les principes auxquels souscrit la direction. Conséquemment, les orientations de la direction servant de fondement aux actions ont été ciblées.

4. RÉSULTATS

Les analyses réalisées quant au leadership éthique humain selon le cadre établi par Starratt (2009) ont mis en lumière six principes véhiculés par la direction pour guider les actions des acteurs de l'organisation. Celles réalisées sous l'angle du leadership éthique administratif et organisationnel ont permis d'identifier quatre orientations qui font état des actions mises en œuvre selon les principes établis dans l'organisation.

4.1 L'APPORT DU LEADERSHIP ÉTHIQUE HUMAIN : SIX PRINCIPES DE VIE

Les six principes identifiés à la base du leadership éthique humain véhiculés par la direction concernent la façon de traiter l'être humain. Ces principes ont trait au respect de l'être humain, à la reconnaissance de l'autre dans le milieu et au traitement juste et équitable pour tous.

4.1.1 Respecter l'être humain dans son intégrité

Le premier principe correspond à la manière de percevoir les individus sans égard à leur culture tout en évitant d'attribuer à la culture des caractéristiques propres à l'individu. À ce sujet, la direction mentionne ceci :

C'est tous des individus [...], il faut pas ramener à la culture des choses qui appartiennent à l'individu [...]. On a tendance à être stéréotypé dans nos commentaires et dire que ça, ça fait partie de la culture.

Le fondement de ce principe réside dans le traitement d'une personne nonobstant les stéréotypes véhiculés à l'endroit de sa culture. C'est voir la personne pour ce qu'elle est plutôt qu'à travers la culture qu'elle représente. Selon la direction, c'est aussi tenter d'enrayer les préjugés envers une personne :

Ne pas avoir de préjugés par rapport à cette personne-là parce qu'ils ont entendu dire que, dans tel pays, il y a telle affaire, puis dans tel autre pays, il y a telle autre affaire, mais vraiment prendre la personne pour qui elle est.

4.1.2 Respecter l'être humain dans sa différence

Le second principe est associé à un désir de sensibiliser les gens du milieu (éducatrices, enfants, parents) à la différence et au respect de celle-ci. Cela implique que la direction accorde une attention particulière au respect des différences chez les personnes de son organisation. En ce sens, elle veille à ce qu'il n'y ait pas de jugement à l'égard de ces différences (par exemple, les comportements, les façons de faire et d'être), que ce soit entre les membres du personnel, envers les enfants, chez les enfants entre eux ou envers les parents. Ce respect va au-delà d'une simple tolérance à l'autre et à ses différences :

Mais aussi la sensibilisation face à la différence aussi. Parce qu'il y a tout le côté que je veux [...] pas de jugement. C'est pas de la tolérance, c'est du respect, du vrai respect envers les gens.

4.1.3 Respecter l'être humain dans sa culture

Ce troisième principe tire ses fondements de la mise en valeur des différences ethnoculturelles. La direction désire que ces différences soient perceptibles et que les pratiques culturelles soient valorisées afin que tous les enfants se reconnaissent dans le milieu éducatif :

C'est sûr qu'on dit que la personne peut se distancer de sa culture et tout ça, mais j'aimerais qu'il y ait des pratiques quand même culturelles qui soient mises en place par le personnel éducateur qui feraient en sorte que chaque enfant se reconnait en quelque part.

4.1.4 Considérer l'autre

Le leadership éthique humain de la direction fait place à un quatrième principe qui s'actualise dans la mise en valeur des cultures à l'intérieur de l'organisation par certains objets qui les représentent. Le but recherché est de permettre à l'enfant de s'identifier dans sa nouvelle culture, d'y tenir une place privilégiée :

J'ai acheté des instruments de musique africains et j'ai acheté des paniers africains pour les ranger et il y a un enfant qui vient du Sénégal (ses parents viennent du Sénégal) qui est rentré dans le bureau puis qui m'a dit « c'est comme chez moi ! » [...]. Il est capable de s'identifier au milieu, il est capable de trouver sa place dans le milieu.

4.1.5 Mettre l'accent sur le « nous »

Une grande place aux valeurs d'inclusion s'inscrit dans le discours de la direction en soulignant son désir de sensibiliser, de favoriser la réflexion et le questionnement chez ses éducatrices à propos de l'inclusion. À l'intérieur de ce désir se trouve un cinquième principe :

Puis j'essaie de les sensibiliser, justement, à la réflexion, à arriver à réfléchir sur certaines choses, puis à poser des questions [...]. Donc c'est toute cette inclusion là [...] le Nous.

4.1.6 Reconnaître le droit à l'équité et à la justice

Pour le sixième principe, la direction demande à son personnel de prendre en compte les besoins différents de chacun des enfants. En ce sens, que les éducatrices acceptent que les enfants ne soient pas tous égaux dans leurs besoins, mais aussi au niveau de leur potentiel. Conséquemment, elle leur demande d'être sensibles au fait que les interventions puissent être différentes d'un enfant à l'autre et que l'équité et la justice prévalent, au sens où chaque enfant a le droit de recevoir le soutien requis, voire adapté, pour se réaliser en vertu de son propre potentiel :

Je veux que le personnel comprenne qu'il est important que chaque enfant ait ce qu'il a besoin pour réaliser son potentiel et que chacun a des besoins différents. Il se pourrait qu'un enfant demande un soutien différent pour réaliser une action et que ce soit légitime de lui offrir ce dont il a besoin, et ce même s'il n'a pas un diagnostic d'enfants à besoins particuliers. C'est la différence entre égalité et équité.

4.2 L'APPORT DU LEADERSHIP ÉTHIQUE ADMINISTRATIF ET ORGANISATIONNEL : QUATRE ORIENTATIONS

Les analyses portant sur le leadership éthique administratif et organisationnel ont permis d'identifier quatre orientations qui ont propulsé la direction vers des actions posées en faveur de la diversité ethnoculturelle au sein de son SGÉE.

4.2.1 Sensibiliser à la différence émergeant de la diversité ethnoculturelle et susciter le sentiment d'appartenance

Cette orientation s'est actualisée par la promotion des cultures à l'intérieur de l'organisation. Elle a pris forme de diverses manières :

- a) achat de matériel représentant les diverses cultures;

J'ai acheté des djembés, des bongos, des choses de qualité, des cajuns. On est allé chercher du matériel qui vient de différentes ethnies.

- b) implication des parents de diverses origines;

Les enfants ont eu des présentations PowerPoint de certains parents, ont fait de la cuisine avec d'autres parents. Donc [...] au niveau multiculturel, il y a beaucoup de choses qui ont été faites avec les enfants.

- c) adoption d'une politique alimentaire;

Je veux que les gens se reconnaissent chez nous au niveau des pratiques. Il y a des choses que j'ai faites, comme mettre dans la politique alimentaire [que l'enfant peut choisir] : c'est que, les enfants, quand c'est le temps de mettre la table, qu'ils aient le choix entre des fourchettes, des cuillères et des baguettes.

- d) offre d'une variété de mets provenant de pays divers;

Au niveau de la nourriture, on mange [...] différentes épices, on a une cuisinière qui a une passion pour les épices, qui a suivi une formation sur les épices, puis elle va vraiment [...] faire des mets qui viennent de l'Amérique du Sud, de l'Amérique Centrale, des mets qui viennent plus des pays asiatiques.

4.2.2 Susciter la réflexion pour construire un monde meilleur

Le leadership éthique administratif et organisationnel de la direction s'est réalisé lorsqu'elle a amené différents acteurs du SGÉE à réfléchir à certains concepts tels que l'égalité, la liberté, la justice, la responsabilisation au sujet de l'environnement.

Parmi les actions visant les enfants, la direction a instauré des ateliers de philosophie pour les enfants de 4 ans, à raison d'une heure par semaine au cours des mois de mai et juin de chaque année. À partir d'une problématique portant sur une thématique particulière, par exemple la justice, l'enfant était amené à donner son point de vue, à réfléchir au problème, à partager sa réflexion et à proposer des solutions.

Un enfant qui réfléchit... qui ne prend pas tout ce qu'on lui donne pour la vérité, mais qui est capable de questionner et [...] de demander « pourquoi », « comment », « quand » et de vraiment poser des questions pour avoir leur [sic] propre opinion sur les choses.

De plus, la direction a organisé des ateliers de théâtre de marionnettes qui visaient à sensibiliser l'enfant principalement au sujet du potentiel qu'il possède pour construire un monde meilleur et à le motiver pour s'y engager. À partir de marionnettes d'animaux qui ont un pouvoir spécifique, l'enfant était sensibilisé à utiliser ses propres pouvoirs (ses capacités) pour mettre lui aussi en place un monde meilleur.

Il y avait trois marionnettes : [...] l'aigle, qui lui, dans le fond, l'enseignement qu'il amène aux enfants c'est de trouver tes propres pouvoirs et d'utiliser tes pouvoirs pour faire en sorte que le monde soit meilleur.

De plus, avec les marionnettes représentant d'autres personnages, les enfants étaient sensibilisés à la réflexion qu'ils devaient avoir avant de poser une action et, en ce sens, ils étaient invités à réfléchir avant d'agir. Enfin, les enfants étaient également sensibilisés dans ces ateliers à l'importance du respect des gens et de l'environnement.

Le leadership éthique administratif et organisationnel de la direction s'est aussi manifesté auprès des éducatrices, notamment en soutenant leurs apprentissages professionnels quant aux interventions pertinentes en contexte de pluriethnicité. Ainsi, afin de les amener à comprendre les enjeux liés à l'immigration, la direction a instauré un groupe de discussion au sein duquel elle a invité une chercheuse experte dans le domaine de la diversité ethnoculturelle :

Ça fait trois rencontres de discussions que j'ai eu avec les éducatrices [...]. Là, mercredi qui s'en vient, on va avoir une rencontre avec Madame X³ sur l'immigration pour essayer de comprendre un peu [...] les enjeux liés à l'immigration, donc ça, ça va être vraiment intéressant [...]. C'était de la faire venir et de nous expliquer peut-être les différences culturelles et comment on pouvait expliquer aux parents certaines choses.

4.2.3 Promouvoir une éthique de travail basée sur des principes de justice, de scientificité et de responsabilité

Cette troisième orientation du leadership éthique administratif et organisationnel de la direction a été actualisée à travers une formation à l'intention des éducatrices et des discussions en milieu de travail.

3 Le nom de l'experte a été retiré afin de préserver son anonymat.

La direction a d'abord organisé une formation continue, dans le milieu de travail, avec une travailleuse sociale. Les éducatrices ont été conscientisées à divers principes qui devaient guider leurs interventions auprès des enfants. Diverses mises en situation ont été présentées et des principes moraux de justice, de scientificité et de responsabilité ont été expliqués. Les éducatrices ont été encouragées à appliquer une éthique de travail reliée aux principes moraux abordés. La directrice a souligné l'importance de cette formation :

Il est important pour moi que les membres du personnel soient conscients de l'importance d'agir selon les règles établies de la profession, qu'ils puissent avoir un argumentaire et un esprit critique face aux pratiques « à la mode » que certaines personnes aimeraient qu'ils fassent, qu'ils comprennent le pourquoi de certains protocoles.

À cause de la vulnérabilité liée à l'âge de nos enfants, je voulais mettre l'accent sur l'importance d'agir pour le bien-être de l'enfant, même si cela implique une intervention qui prendrait du temps ou qui pourrait être désagréable, plutôt que d'être tenté par l'inaction [...]. Je veux que le personnel comprenne qu'il est également responsable des conséquences de son inaction.

À la suite de cette formation, la direction s'est assurée de mettre en place des groupes de discussion où l'éthique de travail était examinée sous l'angle des principes moraux abordés précédemment :

Ça, on travaille beaucoup sur les principes moraux pour une intervention de qualité [...]. Ça permet aux éducatrices de prendre des décisions éclairées aussi.

4.2.4 Enrayer les jugements et les préjugés sur les comportements des enfants

Pour cette dernière orientation liée au leadership éthique administratif et organisationnel, la direction a instauré encore un autre partenariat avec un membre de la communauté, soit un ergothérapeute. Le but était d'amener les éducatrices à cerner les caractéristiques d'un enfant qui présente une hyperréactivité comparativement à celui qui est plutôt hyporéactif, et ce, afin de mettre en place un environnement qui répondrait équitablement aux besoins de chaque enfant, sans préconceptions au sujet de ses agissements.

L'ergothérapie, je crois beaucoup que c'est la clé pour répondre à beaucoup de besoins des enfants, qui enlève un peu, dans le fond, les jugements qu'on a ou les préjugés qu'on a par rapport à certains comportements.

5. DISCUSSION

Cette étude visait à décrire le processus d'actualisation du leadership éthique d'une direction de SGÉE pluriethnique à partir de deux niveaux d'application issus du cadre théorique de Starratt (2009) : 1) humain; 2) administratif et organisationnel.

5.1 L'ACTUALISATION DU LEADERSHIP ÉTHIQUE HUMAIN : UNE ÉTHIQUE RICHE

Six principes ont été identifiés au sein du leadership éthique humain chez la direction, selon le cadre établi par Starratt (2009). Parmi eux, le principe *Respecter l'être humain dans sa différence* mérite une attention particulière, puisque la direction y précisait la façon de l'aborder, au-delà d'une simple tolérance à l'autre et à ses différences. Elle a souligné qu'il importait de reconnaître cette différence dans le milieu afin de permettre à la personne de « se reconnaître » dans l'environnement éducatif, le but étant de construire un « Nous » et de mettre les bases pour le vivre-ensemble. À ce sujet, Bouchard et Gagnon (2012) précisent qu'un objectif de vivre-ensemble qui n'a comme fondement que la simple tolérance « trouve écho dans une éthique pauvre, mince, que l'on appelle de nos jours une éthique minimale » (p. 177). En s'inscrivant dans la pensée d'Ogien (2004), les auteurs expliquent que c'est le caractère des idéaux qui permet de dire qu'une éthique est « pauvre », principalement lorsque ceux-ci n'intègrent pas le critère d'« obligation envers l'autre ». En ce sens, nous pourrions y comprendre que c'est ce critère qui permettrait de qualifier de « moraux » les idéaux (dans la présente étude, les principes), les associant à une éthique soutenue par des fondements plus engageants, qui pourrait alors s'avérer plus riche. Pour souscrire à cette idée, les principes établis dans un SGÉE pluriethnique devraient donc tendre vers une éthique plus riche et, en ce sens, être marqués par l'obligation envers l'autre. Or, cette obligation envers l'autre, la direction l'exprime en permettant à l'autre de se reconnaître dans son milieu de vie : 1) par la mise en valeur de ses propres repères culturels à l'intérieur de celui-ci; et 2) en lui octroyant une place privilégiée, celle du « nous ».

Dans ce même ordre d'idées, Bouchard et Gagnon (2012) précisent que l'objectif du vivre-ensemble ne peut s'atteindre avec une éthique minimale de tolérance à l'autre (à son autonomie et à ses libertés), mais qu'à cela doit s'ajouter la reconnaissance de l'autre. Celle-ci devrait toutefois rendre visible l'estime que l'on a pour l'autre en reconnaissant l'apport de ses qualités à l'ordre social. Or, la direction rencontrée a tenu à ce que l'autre soit reconnu dans sa différence en l'invitant à construire la communauté à partir de celle-ci. C'est en ce sens que Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet (2015) proposent de mettre à contribution la richesse de la diversité ethnoculturelle des acteurs en les exposant à d'autres réalités, afin qu'ils développent une pensée critique. Celle-ci doit toutefois être portée « sur les marqueurs de la différence et leur incidence sur le vécu de la discrimination » (Borri-Anadon *et al.*, 2015, p. 59). En outre, cette sensibilisation à l'autre, à sa différence, à son vécu doit se faire dans un engagement dans « la lutte contre les discriminations » (Borri-Anadon *et al.*, 2015, p. 58). Il importe donc que, dans un milieu pluriethnique, il y ait ce désir chez la direction

d'établir des principes éthiques basés sur l'inclusion afin d'amener les acteurs du milieu à s'engager dans la construction d'une communauté qui mettra en valeur la différence, telle un bien pour tous, enrayant ainsi au passage toute forme de discrimination.

5.2 L'ACTUALISATION DU LEADERSHIP ÉTHIQUE ADMINISTRATIF ET ORGANISATIONNEL : ALLER AU-DELÀ DU DISCOURS

Chez cette direction, le leadership éthique administratif et organisationnel défini par Starratt (2009) s'actualise, d'une part, sur le plan administratif lorsqu'il est question de l'instauration de politiques pour soutenir la diversité. D'autre part, sur le plan organisationnel, il s'actualise par : 1) la mise en place de matériel représentant la diversité ethnoculturelle; 2) l'instauration de multiples ateliers pour les enfants; et 3) la formation et les groupes de discussion à l'intention des éducatrices pour soutenir la vision de la direction.

Cette étude montre combien l'application du leadership éthique administratif et organisationnel est prépondérante dans la mise en œuvre d'actions découlant des principes établis. À cet égard, Carter et Curtis (2010) mentionnent que lorsque la gestion de la diversité va au-delà du discours, elle a le potentiel de transformer la peur (de l'autre) et l'aliénation (l'égarerment, la confusion) entre les gens de la communauté. Or, c'est en ce sens que la direction a agi : non seulement elle a exprimé son souhait de gérer la diversité ethnoculturelle dans son SGÉE mais, en appliquant son leadership éthique administratif et organisationnel, elle a transcendé ses propos par les actions qu'elle a entreprises. À ce sujet, Rodd (2013) précise qu'un des rôles parmi les plus importants pour un leader est de pouvoir transformer sa vision en actions. Dans le contexte de cette étude, les orientations de la direction soutenues par un leadership éthique se sont avérées porteuses d'actions sur les plans administratifs et organisationnels en faveur de l'inclusion de la diversité. Le leadership éthique pourrait donc s'avérer adéquat en SGÉE pluriethnique, principalement lorsque le leader a une vision d'inclusion. L'essentiel étant que la direction puisse développer son leadership pour façonner une communauté inclusive (Davis, Krieg et Smith, 2015; Nicholson *et al.*, 2020) en vue d'offrir aux enfants un environnement éducatif « culturellement équitable » (Davis *et al.*, 2015, p. 145) où sont présentes « des conditions d'équité et de justice afin d'éliminer l'exclusion et les inégalités de réussite éducative » (Potvin, 2018, p. 1).

6. CONCLUSION

Cette étude s'inscrit dans le courant des recherches portant sur le leadership en petite enfance (Aubrey, 2019; Heikka, 2014; Nicholson *et al.*, 2020; Rodd, 2013; Rodd, 2015; Stamopoulos, 2012). Le leadership éthique d'une direction de SGÉE pluriethnique a été examiné à partir du cadre théorique établi par Starratt (2009), dont deux niveaux d'application ont été présentés. Au terme de cette étude, certaines avenues à emprunter pour la mise en œuvre d'une culture inclusive sont soulignées : 1) six principes à suivre pour traiter l'autre dans son humanité (leadership éthique humain);

2) quatre orientations pour valoriser et prendre en compte la diversité, telles que l'ajout d'éléments structurels et l'instauration de politiques pour favoriser cette diversité (leadership éthique organisationnel et administratif). En somme, il appert que plusieurs éléments identifiés dans le leadership éthique de la direction s'inscrivent dans une éducation inclusive fondée sur le respect, la justice, l'égalité et l'équité. Bien que cette étude ait permis de réfléchir à la façon dont l'éthique pouvait s'actualiser dans le domaine de la petite enfance (Robson et Martin, 2019), les trois autres niveaux d'application de Starratt (2009) devraient être également exposés ultérieurement pour avoir une vue complète du leadership éthique de la direction.

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Aubrey, C. A. (2019). What early childhood leadership for what kind of world? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1463949119828145>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion. Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 49-63). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et Gagnon, M. (2012). *L'éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. et Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749597805000397>
- Carter, M. et Curtis, D. (2010). *The Visionary Director. A Handbook for Dreaming, Organizing, and Improvising in Your Center* (2^e éd.). St. Paul, MN : Redleaf Press.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance. (2013). *Normes professionnelles des gestionnaires de services de garde à l'enfance*. Ottawa, Canada : auteur. Récupéré de http://www.cscs-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/FR%20Pub%20Chart/OS_Admin_FR_Web%28final%29.pdf
- Davis, K., Krieg, S. et Smith, K. (2015). Leading otherwise: Using a feminist-poststructuralist and postcolonial lens to create alternative spaces for early childhood educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 131-148. Récupéré de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2014.943296>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2008). *L'étude de cas comme méthode de recherche. Guide de Réalisation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education* (thèse de doctorat, Université de Tampere, Finlande). Récupéré de <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>
- Heikka, J., Waniganayake, M. et Hujala, E. (2013). Contextualising distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration and Leadership* 41(1), 30-44. Récupéré de <http://ecadmin.wdfiles.com/local--files/leadership-administration/Distributed%20Leadership%20within%20EC.pdf>
- Karsenti T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Luc, É. (2010). *Le leadership partagé* (2^e éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de la Famille. (2013). *Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_diversite.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017a). *Plan stratégique 2016-2021*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-strategique/PL_strategique_2016-2021_integral_MIDI.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017b). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006 à 2015*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/plan-strategique/PL_strategique_2019-2023_integral_MIFI.pdf?1575484951
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B. et Bonetti, S. (2020). A review of the literature on leadership in early childhood: Examining epistemological foundations and considerations of social justice. *Early Child Development and Care*, 190(2), 91-122. Récupéré de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1455036>

- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires. Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*. Montréal, Canada : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Récupéré de http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide-INCLUSION_2018.pdf
- Robson, J. van K. et Martin, E. (2019). How do early childhood education leaders navigate ethical dilemmas within the context of marketised provision in England? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.1177/1463949119827031>
- Rodd, J. (2006). *Leadership in Early Childhood* (3^e éd.). Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism* (4^e éd.). Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Rodd, J. (2015). *Leading Change in the Early Years. Principles and Practice*. Berkshire, Royaume-Uni : Open University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Québec, Canada : ERPI.
- Siraj-Blatchford, I. et Manni, L. (2006). *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study*. Londres, Royaume-Uni : University of London, Institute of Education. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/267839273>
- Stamopoulos, E. (2012). Reframing early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48. <https://doi.org/10.1177/183693911203700207>
- Starratt, R. J. (2009). Ethical leadership. Dans B. Davies (dir.), *The Essentials of School Leadership* (2^e éd., p. 74-90). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire. Fondements et résolution de problèmes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-70). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.