

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DE LA RÉTROACTION PRÉSENTE DANS LES RAPPORTS DES SYSTÈMES  
D'ÉVALUATION ET D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ SUR LES BESOINS  
PSYCHOLOGIQUES DE BASE DES GESTIONNAIRES DE SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS  
À L'ENFANCE DE MONTRÉAL ET TORONTO.

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAITRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION

DIDACTIQUE

PAR

LISE GEFFRAY

MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ .....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Importance de la qualité des services de garde éducatifs pour le développement des enfants.....	4
1.1.1 Qualité dans les services de garde éducatifs dans le monde.....	4
1.1.2 Création des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité .....	5
1.2 Profil des gestionnaires dans les services de garde éducatifs à l'enfance .....	8
1.2.1 Actrices clefs pour la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance	8
1.3 Relation entre la motivation, les besoins psychologiques de base et la rétroaction .....	10
1.3.1 Différentes formes de rétroactions dans les SEAQ.....	13
1.3.2 Influence de la rétroaction sur les besoins psychologiques de base.....	15
1.3.3 Contexte et questions de recherche .....	18
1.4 Pertinence de la recherche .....	19
CHAPITRE II CADRE THEORIQUE .....	22
2.1 Qualité, un concept multidimensionnel à définir.....	22
2.1.1 Modèle écosystémique de la qualité dans les SGEE.....	24

2.1.2	Macrosystèmes du Québec et de l'Ontario .....	29
2.1.3	Exosystème et les variables associées aux questionnaires .....	36
2.1.4	Rapport d'évaluation de la qualité : exo-, méso-, et microsystèmes.....	39
2.2	Théorie de l'autodétermination et les besoins psychologiques de base .....	45
2.2.1	Métathéorie intégrative de plusieurs concepts : la théorie de l'autodétermination .....	48
2.2.1.1	Locus de causalité perçu interne et externe.....	49
2.2.1.2	Motivation autonome et motivation contrôlée .....	50
2.2.1.3	Besoins psychologiques de base .....	54
2.3	État des connaissances sur les éléments de la rétroaction qui satisfont ou frustrent les besoins psychologiques de base .....	57
2.4	Objectifs de recherche .....	65
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		66
3.1	Posture épistémologique et approche méthodologique .....	66
3.2	Critères de sélection, recrutement et échantillon.....	69
3.3	Devis de recherche quantitatif : choix des instruments de collecte de données	73
3.3.1	Questions sociodémographiques.....	74
3.4	Questionnaire de satisfaction et frustration des besoins psychologique de base	74
3.4.1	Questions ouvertes .....	76
3.5	Traitement et plan d'analyses des données quantitative et qualitative .....	79
3.5.1	Analyse qualitative.....	79
3.5.2	Analyse du questionnaire sur les besoins psychologiques de base .....	80
3.6	Considérations éthiques.....	83
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		85
4.1	Première étape de l'objectif 1 : besoins psychologiques de base des questionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto.....	86
4.2	Objectif 2 : Caractéristiques motivantes ou démotivantes du rapport d'évaluation.....	89
4.2.1	Caractéristiques du rapport d'évaluation qui motivent les directions à travailler à la qualité.....	91

4.2.1.1	Analyse qualitative des réponses pour Montréal .....	91
4.2.1.2	Analyse qualitative des réponses pour Toronto .....	95
4.2.2	Caractéristiques du rapport d'évaluation qui démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité .....	98
4.2.2.1	Analyse qualitative des résultats pour Montréal .....	98
4.2.2.2	Analyse qualitative des résultats pour Toronto .....	101
4.2.3	Caractéristiques du rapport d'évaluation qui motivent et démotivent les gestionnaires classifiés en grandes catégories. ....	107
4.3	Deuxième étape pour l'objectif 1 : les caractéristiques des rapports d'évaluation et les besoins psychologiques.....	108
4.3.1	Besoins psychologiques et caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires.....	108
4.3.2	Besoins de base et caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires.....	111
4.4	Objectif 3 : Satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.....	114
CHAPITRE V DISCUSSION.....		120
5.1	Montréal et Toronto : deux contextes idéaux et une posture professionnelle forte des gestionnaires de SGEE au regard de la qualité .....	123
5.2	Influence des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto sur les besoins psychologiques de base .....	126
5.2.1	Sentiment d'autonomie .....	128
5.2.2	Sentiment de compétence.....	133
5.2.3	Sentiment d'affiliation sociale .....	137
5.3	Répercussions de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de base sur les gestionnaires .....	140
5.4	Satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de bases et les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.....	142
5.5	Limites de la recherche et pour aller plus loin.....	144
CONCLUSION.....		147
ANNEXE A	Extrait d'un rapport de l'évaluation de la qualité (projet pilote, 2018) .....	152

ANNEXE B	Extrait d'un rapport de non-conformité de l'AQi — City of Toronto	159
ANNEXE C	Extrait des résultats de l'évaluation de l'AQi — City of Toronto	163
ANNEXE D	Formulaires de recrutement pour les gestionnaires de SGEE à Montréal et Toronto	167
ANNEXE E	Formulaires de consentement en français et en anglais pour les gestionnaires de SGEE à Montréal et Toronto	170
ANNEXE F	Questionnaires à remplir en français et en anglais pour les gestionnaires de SGEE à Montréal et Toronto	177
ANNEXE H	Certificat Approbation éthique	186
BIBLIOGRAPHIE		188

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Modèle écosystémique de la qualité éducative en contexte éducatif de la petite enfance adapté de Lacombe (2006) ; (Bigras et al., 2020).....	28
Figure 2.2 Exemple d'une conclusion d'un rapport de l'évaluation de la qualité au Québec (projet pilote -2018).....	41
Figure 2.3 Exemple d'un des 31 items des résultats d'évaluation provenant de l'évaluation de la qualité à Toronto .....	42
Figure 2.4 Exemple d'un extrait d'un rapport de non-conformité provenant de l'évaluation de la qualité à Toronto .....	43
Figure 2.5 Exemple des résultats présents sur internet de Children's Services pour les SGEE de Toronto .....	44
Figure 2.6 Réseau conceptuel du cadre de recherche .....	47
Figure 2.7 Taxonomie de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2020) ....	49
Figure 2.8 : Théorie de l'intégration organismique par Carré et Mayen (2019).....	53
Figure 3.1 Schéma synthèse des objectifs, des instruments, du traitement et de l'analyse des données de cette recherche .....	82
Figure 4.1 : Caractéristiques du rapport qui motivent les directions à travailler à la qualité.....	91

Figure 4.2 Caractéristiques du rapport qui démotivent les directions à travailler à la qualité.....	112.
Figure 5.1 Schéma explicatif qui lie la théorie de l'autodétermination et les résultats de cette recherche.....	122



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Tableau récapitulatif du contexte avec les caractéristiques présentes dans le macrosystème pour les provinces du Québec et de l'Ontario .....	35
Tableau 2.2 Composantes de la rétroaction et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux issus de la théorie de l'autodétermination (Grenier et al., 2012).....	59
Tableau 3.1 Données démographiques pour l'échantillon des participantes au questionnaire .....	73
Tableau 3.2 Synthèse des objectifs de la recherche avec les outils choisis pour ce projet de recherche .....	78
Tableau 4.1 Résultats des statistiques descriptives pour les besoins psychologiques de bases .....	87
Tableau 4.2 Résultats des tests de normalité shapiro-wilk pour les données du questionnaire sur les besoins psychologiques de base .....	88
Tableau 4.3 Résultats du Test Mann-Whitney-U pour le questionnaire sur les besoins psychologiques de bases .....	89
Tableau 4.4 Résultats du test Mann-Whitney pour les besoins psychologiques, la représentativité du rapport et les caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires de SGEE à travailler pour l'amélioration de la qualité .....	110

Tableau 4.5 Résultats du test Mann-Whitney pour les besoins psychologiques, la représentativité du rapport et les caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires de SGEE à travailler pour l'amélioration de la qualité .....	113
Tableau 4.6 Distribution des gestionnaires de Montréal et de Toronto avec les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.....	115
Tableau 4.7 Résultats des tests Krustal Wallis pour les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité avec les besoins psychologiques de base et la représentativité du rapport.....	117
Tableau 4.8 Résultats du test Mann-Whitney U pour les structurelles et contextuelles de la qualité avec les besoins psychologiques de base.....	118

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQI : Assessment Quality Insurance

CLASS: Classroom Assessment Scoring System

CPE : Centre de la petite enfance

EAJE : Établissement d'accueil du jeune enfant

ECERS-3: Early Childhood Environment Rating Scale-3

ERS: Environment Rating Scales

ITERS-R: Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised

QRIS : Quality Rating and Improvement Systems

SEAQ : Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité

SGEE: Services de garde éducatifs à l'enfance

## RÉSUMÉ

La qualité dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) est fondamentale pour le développement harmonieux des jeunes enfants. Afin d'en assurer le monitoring, de nombreux pays ont mis en place des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (SEAQ), ce qui est le cas au Canada, au Québec et à Toronto. En grande majorité, ces systèmes comptent trois étapes, à savoir une évaluation du milieu, un rapport d'évaluation (rétroaction) et un suivi de la qualité. Les rapports d'évaluation des SEAQ du Québec et de Toronto présentent des caractéristiques opposées qui pourraient potentiellement exercer une influence sur les besoins psychologiques de base et ainsi influencer la motivation des gestionnaires de SGEE. En effet les gestionnaires sont des actrices clefs recevant le rapport d'évaluation et ayant comme mandat de travailler à l'amélioration de la qualité en partenariat avec leur équipe. Ce lien entre les besoins psychologiques de base et la motivation étant clairement établie (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000, 2017), force est de constater que peu d'études ont examiné les caractéristiques des rapports des SEAQ vis-à-vis de la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques. Cette recherche ayant un devis majoritairement quantitatif explore l'influence des rapports d'évaluation sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires à Montréal et à Toronto. Les résultats quantitatifs de cette recherche mettent en lumière des différences significatives entre Montréal et Toronto en ce qui concerne la satisfaction et la frustration du besoin d'autonomie. Les résultats qualitatifs quant à eux indiquent cinq caractéristiques du rapport qui satisfont et cinq caractéristiques qui frustrant les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE de Montréal et Toronto. En conclusion, malgré le fait qu'il semble que le rapport de Montréal satisfasse plus les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE que le rapport de Toronto, ce mémoire fait ressortir des pistes d'améliorations en ce qui concerne le fond et la forme des deux rapports. Ainsi, les décideurs des SEAQ pourraient faire des modifications afin que les rapports satisfassent les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE en : donnant la parole durant le processus d'évaluation, en individualisant les rapports afin de faire ressortir les spécificités de chaque milieu évalué, en mentionnant les aspects positifs, en proposant des suggestions et pistes d'amélioration, et en étant anonyme.

Mots clefs : Gestionnaires de services de garde éducatifs à l'enfance, rapport système d'évaluation et d'amélioration de la qualité, théorie de l'autodétermination, besoins psychologiques de base

## ABSTRACT

Quality of childcare services influences children's overall development and plays a definitive role in their education outcomes. To evaluate this quality, multiple countries have put in place a Quality Rating and Improvement Systems (QRIS). The process of quality assessment defined under most QRIS systems can be broken down into three stages, namely the evaluation, the reporting (feedback), and improvement action. Supervisors of childcare services play a central role in establishing the quality of services, both as the managers of their professional teams, as well as actors within the QRIS system. In addition, it is recognized that motivation is composed of forces that trigger actions in individuals. The evaluation reports of the QRIS of Quebec and Toronto present opposite characteristics that could potentially influence the basic psychological needs and thus may have a different influence the motivation of childcare supervisors to work on quality improvement. This link between basic psychological needs and motivation has been clearly established, however there is only few studies which have examined the characteristics of the reports of QRIS regarding the satisfaction and frustration of psychological needs. This research, with a predominantly quantitative design, explores the influence of evaluation reports on the basic psychological needs of supervisors in Montreal and Toronto. The quantitative results of this research highlight significant differences between Montreal and Toronto regarding the satisfaction and frustration of the need for autonomy. The qualitative results indicate five characteristics of the report that satisfy and five characteristics that frustrate the basic psychological needs of childcare managers in Montreal and Toronto. In conclusion, even though it seems that the Montreal report satisfies the basic psychological needs of childcare managers more than the Toronto report, this research highlights areas for improvement in terms of content and form of both reports. Indeed, QRIS decision-makers could make modifications so that the reports satisfy the basic psychological needs of childcare managers by giving a voice during the evaluation process, by individualizing the reports in order to highlight the specificities of each daycare evaluated, by mentioning the good points, by proposing suggestions and areas for improvement, and by being anonymous.

Key words: Daycare managers, Quality Rating and Improvement System report, Self-determination theory, basic psychological needs,

## INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse aux gestionnaires de services de garde éducatifs à l'enfance qui doivent travailler au maintien et à l'amélioration de la qualité éducative suite à la réception des rapports d'évaluation reçus dans le processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto. Plus précisément, elle se questionne à savoir si les rapports reçus par les directions satisfont ou frustrent les besoins psychologiques de base.

Le premier chapitre expose la problématique de cette recherche. La qualité des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) est la pierre angulaire pour répondre aux nombreux besoins des enfants de sorte à favoriser leur développement harmonieux. Depuis une trentaine d'années, les pays à travers le monde mettent en place des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (SEAQ) qui consistent en une mesure structurant les évaluations de la qualité dans les contextes éducatifs destinés aux jeunes enfants et leur suivi. Ces évaluations sont faites soit par les gouvernements ou par des firmes privées mandatées à cet effet. S'en suivent des rétroactions aux SGEE prenant la forme d'un rapport d'évaluation, ainsi que des suivis qui visent à maintenir et améliorer la qualité. Les rapports de ces évaluations sont généralement reçus par la direction du milieu. Les gestionnaires sont considérées comme une des actrices clefs dans les SGEE (Douglass, 2019), responsables de faire le pont entre le rapport d'évaluation reçu et l'amélioration de la qualité dans le milieu. Cependant, peu de recherches se sont intéressées aux gestionnaires de SGEE, encore moins à leur sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale associées aux types de rapport d'évaluation reçus, tel que le rapport produit par la firme ServirPlus au Québec et le rapport rendu par Children's Services en Ontario. Or, la satisfaction ou la

frustration de ces besoins psychologiques de base seraient étroitement liés à la motivation à travailler à l'amélioration de la qualité (Cerasoli *et al.*, 2014 ; Gagné *et al.*, 2015), d'où la pertinence de s'y pencher.

Le second chapitre concerne le cadre théorique. Il est question de la qualité éducative des SGEE au Québec et en Ontario dans une perspective écosystémique. Puis, la théorie de l'autodétermination est décrite en détail (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000, 2017). En effet cette métathéorie incorpore plusieurs concepts pertinents pour ce projet de recherche. Un des éléments clef de cette théorie, et central pour cette recherche, concerne la mini-théorie sur les besoins psychologiques de base qui lorsque satisfaits accroissent la motivation des individus et, à l'inverse, diminuent la motivation lorsqu'ils sont frustrés tout en ayant aussi un impact sur la qualité de cette motivation. La fin du cadre théorique propose une synthèse des connaissances actuelles sur les caractéristiques des rétroactions favorables ou néfastes pour les besoins psychologiques de base des gestionnaires et termine sur les objectifs spécifiques de cette recherche.

Le troisième chapitre explique la méthodologie choisie pour cette recherche. Il est question de la posture épistémologique et de l'approche méthodologique qui la sous-tendent. Ce chapitre détaille ensuite les caractéristiques des participantes et les procédures privilégiées pour les recruter. Il décrit également les trois outils de collecte de données utilisés dans le cadre de ce devis majoritairement quantitatif, à savoir un questionnaire de satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base, des questions ouvertes sur le rapport d'évaluation et des questions sur la qualité structurelle et contextuelle. Il est finalement question du plan d'analyse des données et des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre met en évidence les résultats obtenus après l'analyse des données. La présentation des résultats suit les objectifs spécifiques de cette recherche. Dans un premier temps, il est question des résultats du questionnaire sur les besoins

psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto. La seconde partie identifie des caractéristiques du rapport d'évaluation qui semblent motiver et démotiver les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité. Le troisième fait ressortir la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base au regard des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité colligées.

Le cinquième chapitre discute des résultats en cinq parties. Il sera d'abord question du mésosystème en ce qui concerne les rapports des SEAQ à Montréal et Toronto et de la posture professionnelle forte des gestionnaires quant à la qualité au sein de leur SGEE. Puis, une seconde section aborde les différences significatives entre Montréal et Toronto vis-à-vis du rapport d'évaluation du SEAQ. Ensuite l'influence des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE est explicitée. La quatrième partie met en lumière les incidences de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de base sur les gestionnaires. Pour finir, il est question de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de base en lien avec les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité. Le mémoire ferme sur une conclusion qui fait ressortir que le rapport de Montréal satisfasse plus les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE que le rapport de Toronto. De plus, ce mémoire fait ressortir des pistes d'améliorations en ce qui concerne le fond et la forme du rapport qui permettent de comprendre que pour satisfaire les besoins psychologiques de bases des gestionnaires il est suggéré de donner la parole aux gestionnaires durant le processus d'évaluation, d'individualiser les rapports afin de faire ressortir les spécificités de chaque milieu évalué, de mentionner les pratiques gagnantes, de proposer des suggestions et pistes d'amélioration, et d'assurer l'anonymat.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de recherche en cinq parties. Il est tout d'abord question de l'importance d'un niveau de qualité élevé dans les services de garde éducatifs à l'enfance. Puis, la création des SEAQ afin de mesurer et assurer l'amélioration de la qualité dans les SGEE est expliquée. La troisième partie souligne le rôle clef des gestionnaires dans les services de garde éducatifs à l'enfance quant au maintien et à l'amélioration de cette qualité. Ensuite il est discuté de l'importance de la motivation, afin d'exposer le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité de l'action dans une tâche, à savoir pour la présente recherche, la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité. Plus spécifiquement, le lien entre les besoins psychologiques de base et leurs influences sur la motivation est mis en avant. Finalement, la dernière partie expose le contexte et la question de cette recherche, et explicite la pertinence de cette recherche.

#### 1.1 Importance de la qualité des services de garde éducatifs pour le développement des enfants

##### 1.1.1 Qualité dans les services de garde éducatifs dans le monde

Les milieux éducatifs de la petite enfance dans les pays d'Europe ainsi que les pays d'Amérique du Nord sont en grande majorité sous la responsabilité des gouvernements (Klinkhammer et Schäfer, 2017 ; Schilder *et al.*, 2015). Un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) décrivait en 2007 que les

services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) ont été créés pour de multiples raisons. La principale étant pour permettre un accès au marché du travail pour les mères de famille, « mais surtout pour améliorer le bien-être actuel et futur des enfants » (OCDE, 2007, p. 145). Après plus de 30 ans de recherches sur ces milieux, des écrits scientifiques en éducation indiquent qu'il existe une corrélation entre les expériences positives des enfants en SGEE et leur développement global (Bassok *et al.*, 2016; Douglass, 2019; Employment and Social Development Canada, 2018; Institute of Medicine and National Research Council, 2015; Jeon et Buettner, 2015). En effet, la fréquentation de SGEE d'un niveau de qualité élevé peut être associée à des avantages considérables pour les enfants et leur développement à court (Black *et al.*, 2017; Burger, 2010), moyen (Edwards, 2021; Zaslow *et al.*, 2016) et à plus long terme (Correia *et al.*, 2019; Jackson *et al.*, 2016; Jones *et al.*, 2015). Cette réussite éducative se traduit en termes de retombées positives pour l'individu ainsi que pour la société (García *et al.*, 2016; Levin, 2009; Temple et Reynolds, 2007). À l'inverse, la fréquentation d'un SGEE de niveau de qualité plus faible aurait une influence délétère sur le développement de l'enfant voire, dans les milieux ayant des niveaux de qualité très faibles, elle pourrait interférer avec son développement harmonieux (OCDE, 2018).

### 1.1.2 Création des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité

En raison de ces preuves empiriques s'accumulant et justifiant l'importance de la qualité des SGEE, la nécessité d'assurer un suivi continu de la qualité des services offerts aux jeunes enfants s'est imposée (Geoffroy *et al.*, 2010; Jeon et Buettner, 2015; Markowitz *et al.*, 2018; OCDE, 2018; Schanzenbach et Nunn, 2017). À travers le monde, des recommandations ont été formulées à l'effet d'assurer une « surveillance » de la qualité. L'OCDE préconisait dès 2007, que les gouvernements mettent en place :

« un financement et un soutien adéquats du système (ou programme) d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) <sup>1</sup>, afin que les prestataires puissent se conformer aux normes de qualité des programmes attendues [...] (ainsi que) la présence d'organismes de contrôle et d'appui efficaces à l'échelon local » (OCDE, 2007, p. 146).

Une décennie après ces premières recommandations, l'OCDE indiquait en 2018 que les gouvernements « ont pris des initiatives afin d'améliorer la qualité des services d'EAJE afin de garantir un accès plus équitable aux structures d'EAJE » (OCDE, 2018, p. 20). L'essor des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (SEAQ) est en grande partie motivé par la pression croissante exercée sur les décideurs pour assurer un suivi de l'investissement de fonds publics, de même que pour avoir des standards de « qualité élevée » équivalents entre les SGEE (Herbst, 2018). Pour cette recherche, il est intéressant de situer ces systèmes qui permettent d'évaluer et d'améliorer la qualité dans les SGEE.

D'abord développés aux États-Unis dans les années 1980, ces systèmes y sont connus sous le nom de *Quality Rating and Improvement System* (QRIS) ou *Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité* (SEAQ), lorsque traduit en français. Ils ont été mis en place pour mesurer les niveaux de qualité des SGEE et, par la suite, pour en assurer le maintien ou l'amélioration (Jenkins *et al.*, 2020). Bien que les pays aient une grande flexibilité dans la conception de leur SEAQ, il existe plusieurs similarités dans l'évolution de leurs principales caractéristiques (Herbst, 2018 ; Tout *et al.*, 2017). Les QRIS ont d'abord largement mesuré la qualité structurelle et utilisé *The Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS ; Harms et Clifford, 1982) afin d'évaluer la qualité des processus. Dans leurs mises à jour suivantes, les QRIS ont poursuivi l'évaluation de la qualité structurelle, mais ils se sont mis à documenter

---

<sup>1</sup> L'utilisation du terme EAJE est majoritairement utilisé dans les rapports de l'OCDE. Ce terme sera utilisé lorsque les données proviennent des rapports de l'OCDE.

davantage que par le passé la qualité des processus en utilisant le Classroom Assessment Scoring System (CLASS ; Pianta *et al.*, 2008), l'Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS ; Harms *et al.*, 1998), le Caregiver Interaction Scales (CIS ; Arnett, 1989), the Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE ; NICHD Early Child Care Research Network, 1996), et l'Early Literacy and Language Classroom Observation (ELLCO ; Smith *et al.*, 2002) afin d'en rendre compte (Douglass, 2019 ; Jenkins *et al.*, 2020 ; Mathias, 2015). À ce jour, les QRIS américains sont décrits comme une mesure adoptant une approche systémique et évaluant plusieurs aspects des SGEE, généralement avec pour ultime objectif d'améliorer les premiers apprentissages des enfants (Connors et Morris, 2015 ; Mathias, 2015). D'autres objectifs sont poursuivis tels que de distinguer les SGEE qui présentent un faible niveau de qualité de ceux ayant un niveau de qualité élevé (Jenkins *et al.*, 2020 ; Schilder *et al.*, 2015), d'accroître l'offre de prestations de qualité et de soutenir le développement harmonieux des enfants et leur réussite éducative (Herbst, 2018). À la suite de ces évaluations, tous les QRIS transmettent un rapport d'évaluation aux gestionnaires. Sur la base des résultats présentés dans ce rapport, les professionnelles de la petite enfance peuvent se voir offrir un encadrement, une formation, ainsi que des sessions de coaching et des formations continues (Cannon *et al.*, 2017 ; Jenkins *et al.*, 2020) ; ou toute autre assistance technique pour les aider à améliorer la qualité offerte aux enfants (Elicker et Ruprecht, 2019 ; Goffin et Barnett, 2015). Pour finir, les résultats des évaluations rendus publics fournissent aux parents des informations sur ce qui constitue des expériences de qualité et encouragent les familles à inscrire leurs enfants dans des SGEE qui sont de qualité élevée (Bassok *et al.*, 2019). Finalement,

« l'accroissement des SEAQ est susceptible de générer des changements profonds dans le comportement des fournisseurs de services de garde et des parents. En termes de prestataires, les ressources mises à la disposition des directeurs de programme — sous forme d'informations et d'incitations financières — peuvent être déployées pour augmenter l'offre de professionnels hautement qualifiés, augmenter les niveaux de rémunération

et, en fin de compte, améliorer la qualité ». [traduction libre] (Herbst, 2018, p. 174)

En 2020, 49 états au sein des États-Unis mettaient en œuvre un QRIS (Jenkins *et al.*, 2020). Quant à l'international, en 2015, il y avait 25 pays au sein de l'OCDE qui avaient mis en place des SEAQ (OCDE, 2015). L'OCDE (2015) mentionne que chaque système diffère dans son approche pour définir, évaluer, soutenir et communiquer la qualité du programme (Faria *et al.*, 2016 ; Schilder *et al.*, 2015). Les objectifs du suivi de la qualité varient : améliorer la qualité des services et/ou améliorer les performances du personnel, informer le grand public, éclairer l'élaboration des politiques (Klinkhammer et Schäfer, 2017 ; OCDE, 2015). Tout comme les objectifs varient, les SEAQ ont aussi des implications variables en ce qui concerne le suivi des évaluations des SGEE, notamment avec ou sans sanctions, et avec ou sans récompenses (OCDE, 2015 ; Quality Compendium, 2020).

Au Canada, la présence des SEAQ demeure marginale. En 2022, à notre connaissance, seule la province du Québec et la ville de Toronto en Ontario évaluent de façon universelle la qualité dans les SGEE en installation, soit dans les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées et les garderies non subventionnées du Québec et les garderies subventionnées à Toronto. Au sein du processus des SEAQ et dans les SGEE se trouvent des actrices clés quant à la qualité. Il s'agit des gestionnaires de SGEE qui reçoivent le rapport d'évaluation à la suite de la visite du SEAQ et qui ont pour mandat le maintien et l'amélioration de la qualité.

## 1.2 Profil des gestionnaires dans les services de garde éducatifs à l'enfance

### 1.2.1 Actrices clés pour la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance

Comme il en a été question précédemment, les conceptions des SEAQ varient sensiblement d'un pays à l'autre. Cependant, certaines façons de procéder à la suite de

l'évaluation de la qualité dans les SGEE semblent communes à plusieurs SEAQ. L'une d'elles consiste à miser sur les gestionnaires des SGEE pour travailler à l'amélioration de la qualité. Dès 1992, Bloom les surnommait les « gatekeepers of the quality » (Bloom, 1992). Plus contemporain à notre époque, la recherche intersectorielle révèle que le leadership des gestionnaires est l'un des principaux moteurs de la performance organisationnelle, de l'amélioration de la qualité et de l'innovation. Cela suggère qu'un leadership efficace est important et nécessaire dans les contextes d'établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE ; [Douglass, 2019 ; Lynn, 2018 ; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020 ; S. Ryan *et al.*, 2011]. Dans le cadre de leurs fonctions à la fois de leaders administratif et pédagogique, les gestionnaires<sup>2</sup> d'EAJE sont responsables de la gestion du changement et de l'amélioration de la qualité (Douglass, 2019). Ces gestionnaires,

« sont chargées de superviser les programmes et services éducatifs offerts aux enfants, d'établir des relations de collaboration avec les familles, d'accompagner les employés sur la qualité des services offerts, de soutenir la qualité du climat professionnel ainsi que de respecter les règles budgétaires associées au financement accordé par le gouvernement » (Bigras *et al.*, sous presse).

De cette définition ressortent la multitude et la complexité des rôles qui incombent aux gestionnaires de SGEE en installation. Elles sont responsables de leur équipe et responsables de l'amélioration de la qualité au sein de leur établissement.

En 2019, une recension des écrits a identifié cinquante-cinq études empiriques issues de 38 pays publiées sur le thème du leadership dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance. Il en résultait que la direction joue un rôle central dans l'amélioration et la préservation de la qualité des processus dans les structures d'EAJE (Douglass, 2019). Les recherches semblent démontrer qu'à travers leurs pratiques, les gestionnaires de

---

<sup>2</sup> Le féminin est employé afin d'alléger le texte et rappeler l'importance des femmes dans le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance.

SGEE peuvent influencer la qualité des processus que les enfants expérimentent dans leur installation (Anderson, 2017 ; Douglass, 2019 ; Lynn, 2018 ; Warren, 2020). Or, comme l'indiquent Perlman *et al.* (2019) et Lynn (2018), parmi les inconnus encore peu étudiés à ce jour, il y a les caractéristiques des gestionnaires de SGEE susceptibles d'influencer leurs pratiques et de contribuer à cette amélioration de la qualité. Perlman *et al.* (2019, p. 208) expliquent qu'

«un élément potentiellement important dans la recherche de facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'EAJE concerne les caractéristiques des directrices d'installation. Les directrices supervisent une gamme d'aspects des soins et de l'éducation dans leur milieu et sont un leader essentiel dans la définition de la culture du milieu en fournissant une vision, un leadership organisationnel, des politiques et une administration de programme ». [traduction libre].

Ainsi, sur la base de ces constats de Perlman *et al.* (2019) et Lynn (2018), il semble essentiel d'examiner ces caractéristiques des gestionnaires de SGEE qui peuvent influencer leur travail au maintien et à l'amélioration de la qualité dans leur milieu.

### 1.3 Relation entre la motivation, les besoins psychologiques de base et la rétroaction

Parmi les caractéristiques peu étudiées des gestionnaires de SGEE se retrouve leur motivation à travailler à l'amélioration de la qualité. En effet, « la motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2011, p. 22). Il est largement accepté que la motivation est un catalyseur pour l'action et l'engagement (Carpentier et Mageau, 2013 ; Gagné et Deci, 2005 ; Ryan et Deci, 2017 ; Schuh et al., 2014 ; Shahzadi et al., 2014). L'étude d'Ardie et Wibowo (2018) indiquait que la motivation au travail du directeur adjoint expliquait 36 % de la variance de la qualité éducative. De plus, ces auteurs ont trouvé qu'une

augmentation d'un point sur le score de motivation du directeur adjoint se traduisait en une augmentation de 0,72 point sur le score de qualité éducative.

La motivation au travail est polymorphe et est liée à des facteurs intra-individuels et contextuels (Baard *et al.*, 2004 ; Gillet *et al.*, 2013). Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation peut être autonome ou contrôlée. La première est associée positivement avec le bien-être psychologique, la satisfaction au travail et l'engagement au travail (Bakker et Oerlemans, 2016 ; Fernet *et al.*, 2015 ; Manganeli *et al.*, 2018), alors que la motivation contrôlée est positivement associée à des conséquences négatives pour les employés tels que l'ergomanie<sup>3</sup>, l'épuisement professionnel et l'intention de changer de travail (Fernet *et al.*, 2015 ; Gillet *et al.*, 2013 ; Kunz, 2015).

Deci *et al.* (2017, p. 38) expliquent que la théorie de l'autodétermination (TAD)

« en tant que théorie de la motivation au travail a été unique en ce sens qu'en différenciant la motivation en types autonomes et contrôlés, elle a pu montrer que la motivation autonome et non contrôlée des employés favorise à la fois des performances de haute qualité et le bien-être des employés » (p.38) [traduction libre].

De plus, selon la TAD, *les besoins psychologiques de bases* seraient considérés comme des nutriments psychologiques qui sont essentiels à la croissance psychologique, à la motivation et au bien-être des individus, et ce, notamment au travail (Van den Broeck *et al.*, 2016). Les trois besoins psychologiques de base se définissent ainsi : la compétence qui est le sentiment d'être efficace et en maîtrise, l'autonomie qui est le sentiment d'autoréguler ses expériences et ses actions et le dernier, l'affiliation sociale qui est le sentiment de respect mutuel et de confiance avec les autres ( Ryan et Deci, 2000, 2017). Plus précisément, la satisfaction de ces besoins conduit à des formes de motivation plus autonomes, à la satisfaction au travail et à l'engagement au travail

---

<sup>3</sup> Maladie qui entraîne de travailler de façon excessive



(Olafsen, A. H. *et al.*, 2018 ; van Tuin *et al.*, 2020). À l'inverse, la frustration des besoins psychologiques de base entraîne une motivation de moins grande qualité et contrôlée, un mal être, et un désengagement au travail (Schultz *et al.*, 2015 ; Trépanier *et al.*, 2016). En somme, il semble donc important de favoriser le développement d'une motivation autonome au travail. Pour y parvenir, il semble que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux soit essentielle.

Les gestionnaires sont des leaders clefs dans les équipes pédagogiques dans les SGEE. Il est reconnu que les SEAQ sont en place pour soutenir les gestionnaires dans leur rôle complexe de maintien et d'amélioration de la qualité offerte aux enfants (Warren, 2020). En outre, la motivation des gestionnaires de SGEE est un élément déterminant pour assurer une amélioration constante de la qualité offerte aux enfants et à leur famille. Jusqu'à présent, « les recherches actuelles sur les évaluations de la performance objectives et subjectives se sont concentrées sur l'effet sur l'effort de travail tout en ignorant son effet sur la motivation, qui est une condition préalable à cet effort de travail » [traduction libre] (Kunz, 2015, p. 28). Autrement dit, les recherches ont observé qu'il y avait un lien entre les évaluations de la performance et la quantité de travail effectué, mais ont fait abstraction de l'effet de ces évaluations de la performance sur la qualité de la motivation. Vis-à-vis du sujet à l'étude pour cette recherche, les SEAQ ont pris de l'ampleur aux États-Unis et dans les pays de l'OCDE ces dernières années, mais la recherche descriptive examinant l'engagement envers l'amélioration de la qualité des prestataires dans ces programmes n'a pas suivi le rythme (Dennis et O'Connor, 2013 ; Jenkins *et al.*, 2020). Ryan et Deci (2019, p. 20) expliquent « la satisfaction aux besoins de base est essentielle pour renforcer la motivation intrinsèque ». Ainsi, en s'appuyant sur les nombreuses études expliquant que la satisfaction des besoins psychologiques de base est un prédicteur fiable de résultats positifs liés au travail (Deci *et al.*, 2017 ; Robijn *et al.*, 2020 ; van Tuin *et al.*, 2020) ; il semble pertinent de s'intéresser au principal outil transmis aux gestionnaires

de SGEE afin de leur permettre de travailler à l'amélioration de la qualité, soit le rapport d'évaluation, et à son influence sur les besoins psychologiques de base.

### 1.3.1 Différentes formes de rétroactions dans les SEAQ

À travers le monde, les SEAQ adoptent une structure assez similaire. D'abord, une installation reçoit la visite de personnel évaluateur qui documente la qualité éducative. À la suite de cette visite, les gestionnaires reçoivent un rapport d'évaluation leur présentant les niveaux de qualité éducative atteints (Klinkhammer et Schäfer, 2017 ; Schulman *et al.*, 2012). L'efficacité d'un système d'évaluation de la qualité n'est pas déterminée seulement par la réponse des professionnelles en éducation à la petite enfance aux procédures et instruments appliqués, mais aussi par l'utilisabilité concrète des données collectées pour améliorer ou faire évoluer les pratiques (Klinkhammer et Schäfer, 2017). Appelé feedback ou rétroaction en français, ce concept a de multiples définitions. Ramaprasad (1983) déclarait que les nombreuses définitions amènent de la confusion, cela entrave la communication et le transfert de connaissances. Afin de réduire cette confusion, il a proposé la définition suivante : « la rétroaction est une information sur l'écart entre le niveau réel et le niveau de référence d'un système paramétré qui est utilisé pour diminuer l'écart d'une manière ou d'une autre » Ramaprasad (1983, p. 4). Dans le cas des SEAQ, l'écart se situe entre les attentes qui sont décrites dans les échelles d'évaluation et les résultats provenant des observations faites par les évaluateurs et évaluatrices lors des évaluations. Dit plus simplement : la rétroaction est « une communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (Legendre, 1993, p. 1193).

Dans la vie de tous les jours, la rétroaction est un outil important et puissant utilisé, par exemple, pour enseigner de nouvelles compétences et promouvoir des changements de styles de vie (Hattie, 2012 ; Van der Kleij *et al.*, 2015). La rétroaction sur les performances d'un individu est un outil précieux pour faciliter l'apprentissage. Elle est utilisée par les enseignants, par les professionnelles de la santé, les médecins et autres

pour enseigner de nouvelles connaissances, encourager les comportements adaptatifs et promouvoir un mode de vie sain (DePasque Swanson et Tricomi, 2014 ; Fong *et al.*, 2019). Le rapport d'évaluation transmis aux professionnelles de la petite enfance donne l'occasion de réfléchir et d'améliorer leurs pratiques vis-à-vis de la qualité éducative offerte aux enfants (Krummel Reinking, 2015). Avalos (2011) indique dans une recension d'écrits que la rétroaction, formelle ou informelle, contribuerait au développement professionnel du personnel éducateur en amenant des questionnements et des remises en question sur les pratiques éducatives mises en place. Il semble donc important de comprendre comment les contextes motivationnels peuvent moduler l'efficacité de la rétroaction à promouvoir le changement et l'apprentissage (DePasque Swanson et Tricomi, 2014).

Lorsqu'il est question des SEAQ, force est de constater que les rapports d'évaluation transmis pour travailler à l'amélioration de la qualité peuvent varier à de nombreux égards (Klinkhammer et Schäfer, 2017). Par exemple, cette rétroaction peut prendre plusieurs formes, écrites, verbales ou graphiques (Krummel Reinking, 2015). La visée de cette rétroaction peut être située comme « *promotion oriented feedback* » ou « *change-oriented feedback* » (Carpentier et Mageau, 2013 ; Manganelli *et al.*, 2018). Alors que la rétroaction orientée sur l'encouragement (traduction de *promotion oriented feedback*) vise à confirmer et renforcer les comportements souhaitables, la rétroaction orientée sur le changement (traduction de *change-oriented feedback*) indique que la performance est inadéquate et que les comportements doivent être modifiés afin d'atteindre éventuellement les objectifs attendus (Carpentier et Mageau, 2013). La rétroaction peut être transmise en privé comme dans les QRIS aux États-Unis où les rapports d'évaluation sont généralement rédigés et transmis aux gestionnaires des milieux pour orienter la rédaction et la mise en place d'un plan d'action pour l'amélioration de la qualité (OCDE, 2015). Ailleurs, comme dans les SEAQ de l'Australie, l'Angleterre, l'Écosse, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et la ville de Toronto, les rapports d'évaluation sont publics et les résultats d'évaluation sont

diffusés sur des sites Internet. Les rapports d'évaluation varient aussi en termes de longueur, allant de quelques paragraphes à plusieurs pages. Il semble intéressant d'examiner si la forme et le fond de la rétroaction (orienter sur l'encouragement, ou sur la critique, privée ou publique, individualisée ou non et finalement succincte ou détaillée) satisfont ou frustrant les besoins psychologiques de base ce qui pourrait influencer la motivation à travailler à l'amélioration de la qualité (Rigby et Ryan, 2018).

### 1.3.2 Influence de la rétroaction sur les besoins psychologiques de base

La recherche en neurosciences peut apporter un éclairage afin de comprendre comment la rétroaction est susceptible de moduler la motivation d'une personne. Une partie du cerveau, appelé le striatum, est lié au système de récompense du cerveau. Ainsi, lorsque cette partie est activée par une rétroaction positive, l'individu ressent un sentiment de plaisir et de satisfaction (DePasque Swanson et Tricomi, 2014). La rétroaction positive a pour effet un relâchement de dopamine (hormone du plaisir et de la satisfaction) par le striatum (Wilkinson *et al.*, 2014).

Une étude menée en 2016 dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques a rapporté que c'était la réussite qui entraîne la motivation intrinsèque à travers un système de cercle vertueux : la réussite amène une rétroaction positive, qui déclenche un relâchement de dopamine, lequel entraîne un sentiment de plaisir et de satisfaction ce qui a pour résultat d'augmenter la motivation des individus (Garon-Carrier *et al.*, 2016). Dans la même veine, dans une étude parue en 2018, les chercheurs ont découvert que c'est la réussite des enfants en lecture qui prédit leur plus grand intérêt pour cette dernière et, conséquemment, ceux-ci passent plus de temps à lire (van Bergen *et al.*, 2018). Finalement, les résultats d'une méta-analyse publiée en 2019 indiquent que la rétroaction négative n'avait aucun effet sur la motivation intrinsèque par rapport à une rétroaction neutre ou à aucun retour d'information (Fong *et al.*, 2019). Cependant, par rapport à la rétroaction positive, la rétroaction négative diminue la motivation

intrinsèque. Masson (2020) explique que « toutes ces études renforcent l'idée qu'il faut réussir et recevoir de la rétroaction positive dans un domaine pour être motivé ». Toutefois, l'effet démoteur de la rétroaction négative semble être amoindri lorsque la rétroaction comprend des instructions sur la façon de s'améliorer, lorsque les critères ou les normes qui définissent les attentes sont donnés en amont, et lorsque la rétroaction est livrée en personne (Fong *et al.*, 2019).

Les recherches présentées dans cette section suggèrent que la rétroaction est reliée à la motivation qu'une personne peut avoir.

Par ailleurs, Ryan et Deci (2017) expliquent :

« la théorie de l'autodétermination prédit que les formes de motivation plus autonomes sont associées à un engagement et à un bien-être de meilleure qualité sur le lieu de travail et que les employés dont la motivation est plus autonome subissent moins l'épuisement professionnel et de mal-être au travail. ». (p. 538) [traduction libre].

Ainsi de nombreuses recherches ont mis en évidence que lorsque les besoins psychologiques de base sont satisfaits les employés ressentent du bien-être, accroissent leur motivation autonome et leur performance au travail sont meilleures (Brien *et al.*, 2012 ; Manganello *et al.*, 2018 ; Ryan et Deci, 2019 ; van Tuin *et al.*, 2020). À l'inverse lorsque ces besoins sont frustrés les employés ont tendance à ressentir du mal-être, leur motivation intrinsèque diminue et leur engagement au travail est moindre (Bartholomew, Kimberley J *et al.*, 2011 ; Chen *et al.*, 2015 ; Olafsen *et al.*, 2017 ; Schultz *et al.*, 2015 ; Trépanier *et al.*, 2016).

Rigby et Ryan (2018) ajoutent :

« La TAD fournit un cadre solide pour développer la qualité de la motivation. La théorie soutient spécifiquement qu'il existe trois besoins psychologiques fondamentaux qui sous-tendent une motivation de haute qualité, des besoins qui s'appliquent à toutes les cultures et à tous les types de lieux de travail. Lorsque ces besoins sont satisfaits, les employés montrent à la fois leurs efforts les plus qualitatifs et leur plus grand bien-être ». (p. 138) [traduction libre].

Il semble donc important d'approfondir comment les différentes caractéristiques des rapports des SEAQ sont susceptibles de moduler les besoins psychologiques de base, notamment dans le cadre des SEAQ. Il apparaît essentiel d'examiner le lien entre les caractéristiques du rapport d'évaluation transmis et en quoi ces caractéristiques peuvent influencer la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base. Dépendamment si les caractéristiques répondent ou frustrant les besoins psychologiques de base, cela laisse présager un impact positif ou négatif sur la qualité de la motivation des gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité éducative.

Au Canada, la mise en place de SEAQ est encore marginale. À ce jour, seule la province de Québec depuis 2019 (Servirplus, 2020) et la ville de Toronto depuis 1998 (General Manager of Children's Services, 2017) ont mis en place des SEAQ pour les services de garde sous leur gouverne. Au Québec, ce rapport est privé et individualisé à chaque installation tout en préservant la confidentialité des éducateurs et éducatrices sur le terrain, il comporte 16 pages et détaille tous les résultats obtenus en présentant les forces du milieu tout en formulant des pistes d'amélioration et en soumettant des idées de lecture à visée pédagogique. À Toronto, la longueur du rapport (composé de deux documents) varie en fonction du nombre de locaux évalués. Le premier document, *Rapport d'évaluation* reprend chaque item de la grille d'évaluation et la case est cochée si le SGEE a réussi cet item. Le second document, *Rapport de non-conformité*, énumère seulement les points de non-conformité. Les résultats de ces évaluations ne sont pas individualisés et sont rendus publics. Au Québec ou à Toronto, les résultats doivent ensuite servir à l'amélioration de la qualité éducative de l'installation. À la suite de l'évaluation, ce sont donc les gestionnaires des SGEE qui reçoivent les rapports de ces SEAQ, l'un très détaillé et privé au Québec et l'autre plutôt succinct et public à Toronto. Les directrices des SGEE ont la liberté d'utiliser ce rapport à leur guise pour mobiliser leur équipe éducative dans l'amélioration de la qualité. Malgré ce rôle de premier plan joué par les gestionnaires de SGEE dans l'amélioration de la qualité

éducative, les recherches sur ces dirigeantes en petite enfance sont rares (Dennis et O'Connor, 2013 ; Douglass, 2019 ; Jenkins *et al.*, 2020 ; Muijs *et al.*, 2004) et encore plus vis-à-vis de ce qui les motive à agir dans le cadre de leur fonction (Blaum et Tobin, 2019). Pour cette raison, la présente recherche s'intéresse aux caractéristiques des rapports d'évaluation produits par les SEAQ du Québec et de Toronto afin de comprendre si ces derniers satisfont ou frustrant les besoins psychologiques de bases des gestionnaires de SGEE.

### 1.3.3 Contexte et questions de recherche

Considérant l'importance de la qualité au sein des SGEE, de plus en plus d'états et de pays ont mis en place des SEAQ pour évaluer et améliorer la qualité. Le rapport d'évaluation remis aux gestionnaires est l'outil principal pour qu'elles travaillent à l'amélioration de la qualité. Considérant l'importance de la motivation au travail des gestionnaires pour atteindre cet objectif, plusieurs recherches antérieures ont fait ressortir un lien explicite entre la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base et la motivation. Or, considérant l'absence de recherches documentant les caractéristiques des rapports d'évaluation et l'influence sur les besoins psychologiques de bases des gestionnaires de SGEE, la présente recherche se pose les questions suivantes :

Quelles sont les caractéristiques des rapports d'évaluation qui satisfont ou frustrant les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE ?

Pour répondre à cette question, les SEAQ canadiens en place, soit ceux du Québec et de la ville de Toronto, apparaissent comme des contextes d'étude tout désignés, puisqu'ils transmettent des rapports d'évaluation présentant des caractéristiques opposées. Les deux SEAQ ont été créés avec deux objectifs similaires : évaluer et améliorer la qualité éducative. Une de leurs différences majeures se trouve au niveau du rapport d'évaluation, détaillé et privé au Québec avec des rétroactions positives et négatives ainsi que des pistes d'amélioration ; succinct et public, relevant

majoritairement les points négatifs et sans pistes d'amélioration pour Toronto. Ainsi, ces rapports d'évaluations différents apparaissent comme des contextes tout désignés pour se pencher sur la question de recherche.

#### 1.4 Pertinence de la recherche

L'attention portée à la qualité éducative a suscité un intérêt continu quant à la façon la plus efficace afin de travailler à son maintien et à son amélioration. La recherche sur les SGEE s'est souvent concentrée sur la pédagogie et la qualité offerte en tant que déterminants clefs des expériences des enfants dans les contextes éducatifs. Il y a cependant moins de connaissances sur le rôle de la direction et sa relation avec la qualité (Blaum et Tobin, 2019 ; Douglass, 2019 ; Lynn, 2018). Mentionnées précédemment, les études sur les gestionnaires de SGEE sont assez rares et sont réalisées par un nombre relativement limité de chercheurs. Paula Jorde Bloom et Jillian Rodd sont les deux auteures qui ont publié le plus de recherches relatives aux directrices de SGEE entre les années 1990 et 2000. Certains auteurs ajoutent même que la recherche sur ces dirigeantes en petite enfance est anecdotique (Muijs *et al.*, 2004). En 2017 et 2019, il était encore mentionné que des études sur les gestionnaires et sur leur motivation devaient être faites (Blaum et Tobin, 2019 ; Tout *et al.*, 2017). Un élément important qui ressort des rares études sur le sujet est la corrélation entre ce qui est défini comme un leadership efficace avec un service de garde de qualité (Douglass, 2017 ; Muijs *et al.*, 2004 ; OECD, 2020 ; Perlman *et al.*, 2019). Bien que les données sur les gestionnaires de SGEE soient encore limitées, il y a un intérêt croissant pour mieux comprendre à quoi ressemble leur leadership dans divers contextes professionnels, et comment cette direction peut avoir un impact positif sur la qualité (Blaum et Tobin, 2019 ; Douglass, 2019). Dans cette lignée, bien que ne portant pas spécifiquement sur le leadership, alimenter les connaissances quant aux caractéristiques des rapports d'évaluation et à leurs influences sur les besoins



psychologiques de base des gestionnaires est susceptible de contribuer à perfectionner la rétroaction offerte de sorte à s'assurer que les SEAQ produisent les effets escomptés à savoir : travailler au maintien et à l'amélioration de la qualité éducative offerte aux enfants.

Des études en 2017 indiquaient que les évaluations des SEAQ atteignent généralement leurs objectifs pour distinguer les niveaux de qualité faible de ceux élevés, mais que des travaux supplémentaires étaient nécessaires pour raffiner les systèmes en place (Klinkhammer et Schäfer, 2017 ; Tout *et al.*, 2017). En effet, des associations positives limitées ont été trouvées entre les évaluations menées dans le cadre des SEAQ et le développement des enfants. De tels résultats amènent les auteurs de ce rapport à mentionner que de nouvelles recherches sont nécessaires afin d'identifier les différentes manières pour améliorer les SEAQ afin de continuer à soutenir le développement des enfants qui fréquentent les SGEE (Tout *et al.*, 2017).

C'est pourquoi la présente étude est pertinente sur le plan scientifique, social et éducatif, en contribuant à alimenter les connaissances au regard de l'influence des différentes formes de rétroactions sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE. En ce sens, les résultats pourront être utilisés par les décideurs politiques afin de les outiller pour améliorer les rapports d'évaluation des SEAQ qui permettront à leur tour de mieux satisfaire les besoins psychologiques de base des gestionnaires afin qu'elles se mettent en action pour accompagner leurs équipes pour améliorer la qualité éducative de leur installation. En effet, à travers un cercle vertueux, perfectionner la rétroaction des SEAQ afin qu'ils satisfassent les besoins psychologiques de base, pourra améliorer la qualité de la motivation des gestionnaires de SGEE et susciter l'engagement, en plus de l'impact positif sur le bien-être; ce qui pourrait engendrer une augmentation du niveau de la qualité des services offerts aux enfants et à leurs familles (Goffin et Barnett, 2015 ; Karoly, 2014 ; Pinto *et al.*, 2019 ; Wisconsin Council, 2015 ; Zellman et Karoly, 2015) ce qui à son tour apportera un

retour sur investissement positif à la société (García *et al.*, 2016 ; Levin, 2009 ; Temple et Reynolds, 2007).

## CHAPITRE II

### CADRE THEORIQUE

Ce chapitre s'ouvre sur la question de la qualité dans les services de garde éducatifs à l'enfance. L'explication de ce concept repose sur le modèle écosystémique proposé par Bronfenbrenner (1979), repris par Bigras et Japel (2007) puis par Bigras *et al.* (2020) pour expliquer la complexité de la qualité dans les SGEE, ainsi que pour situer diverses variables contextuelles à considérer lorsqu'il est question des gestionnaires de SGEE. Puis, le cadre théorique aborde dans le détail la théorie de l'autodétermination qui soutient la présente recherche. Ce chapitre propose également une recension des écrits sur des connaissances actuelles au regard des éléments de la rétroaction favorables ou néfastes aux besoins psychologiques de base. Pour finir, les objectifs spécifiques de recherches seront présentés.

#### 2.1 Qualité, un concept multidimensionnel à définir

À l'aune de nombreuses recherches, plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que le niveau de qualité des SGEE peut exercer une influence sur le développement global des enfants (Bassok *et al.*, 2016 ; Fox *et al.*, 2010 ; Melhuish *et al.*, 2015 ; Institute of Medicine and National Research Council, 2015). Plus précisément, les études démontrent que plus le niveau de qualité des SGEE est élevé, plus l'influence de leur fréquentation sur le développement des enfants est positive et plus elle dure dans le

temps (Britto *et al.*, 2017 ; Brunsek *et al.*, 2017 ; Fontaine *et al.*, 2006 ; Richter *et al.*, 2017). La question de savoir ce qui constitue la qualité de l'éducation de la petite enfance fait l'objet de débats internationaux depuis les années 1970 (Klinkhammer et Schäfer, 2017). Notion clef de la présente recherche, la qualité dans les SGEE est un concept complexe et multidimensionnel (Rentzou, 2017). Il existe deux approches face au concept de la « qualité », l'une normative et la seconde subjective. La différence se trouve au niveau du paradigme dans lequel elles se trouvent (Dahlberg *et al.*, 1999). La première approche, présente majoritairement dans les pays de l'Amérique du Nord a une conception universelle, normée et dite objective des pratiques favorables au développement de tous les enfants dans tous les contextes (Moss, 2016). Selon Caublot *et al.* (2014, p. 141) cette conception de la qualité « repose ainsi sur des critères déterminés au regard de théories de la psychologie développementale ». Ainsi, pour avoir un niveau de qualité élevé il y aurait certaines pratiques éducatives à adopter et certains environnements à privilégier qui peuvent être mesurés grâce à des outils standardisés. La seconde approche, plus présente dans les pays d'Europe, est liée à une conception contextuelle, subjective et dynamique des pratiques favorables au développement des enfants qui varieraient selon la réalité des milieux (Moss et Dahlberg, 2008). Autrement dit, selon cette approche, l'évaluation de la qualité (appelée plutôt *le faire sens* dans cette conception) est vu comme un processus démocratique, où la réflexion, le dialogue et l'argumentation ont leur place. Caublot *et al.* (2014, p. 143) ajoutent que :

« la démarche privilégiée par cette approche est de définir la qualité — plus justement, « de faire sens » — au travers d'une construction collective impliquant non seulement les experts, mais également les professionnels de la petite enfance, les parents, les décisionnaires et les enfants eux-mêmes au sein de chaque structure ».

À l'instar de *The New Public Management*, c'est-à-dire des nouvelles réformes de la gestion publique (Moss, 2016 ; Schedler et Proeller, 2000), les SEAQ ont été créés par les gouvernements afin de justifier les financements assignés aux SGEE (Herbst, 2018).

L'approche privilégiée de ces derniers est celle dite objective, proposant des instruments standardisés afin d'évaluer la qualité.

Au regard du sujet et de la question de recherche, la prochaine section mettra en lumière le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) puis repris par Bigras *et al.* (2020) qui,

« permet d'adopter une vision plus globale de la qualité en considérant les perspectives de l'ensemble des acteurs de l'accueil, depuis les enfants jusqu'aux législateurs, donnant ainsi la possibilité d'établir des plans d'action visant la promotion continue de la qualité » (Caublot *et al.*, 2014, p. 146)

Ce modèle (Figure 2.1) permettra de situer diverses variables contextuelles à considérer lorsqu'il est question du concept de qualité en SGEE.

### 2.1.1 Modèle écosystémique de la qualité dans les SGEE

Bronfenbrenner, psychologue de profession, est à l'origine de « *the ecological systems theory* » (Bronfenbrenner, 1979, 2004). Cette théorie a été initialement présentée dans le modèle écosystémique du développement (Bronfenbrenner, 1979), révisée plus tard dans le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 1998), puis synthétisée récemment dans le modèle de « Process-Person-Context-Time » (Processus-Personne-Contexte-Temps : PPCT) (Bronfenbrenner, 2004 ; Damon et Lerner, 2006). Cette théorie émet l'hypothèse que le développement de l'enfant se situe au cœur de plusieurs systèmes situés à différents niveaux d'influence. Certains de ces systèmes influencent directement son développement alors que d'autres, plus éloignés de son vécu quotidien, exercent une influence indirecte par le biais de leurs effets sur les systèmes plus près de l'enfant.

Bigras et Japel (2007) ont adapté ce modèle à la qualité des SGEE élaboré ensuite par Lemay et Bigras (2012), et réactualisé par la suite par Bigras *et al.* (2020) : pour détailler les différents niveaux de variables liés à ce contexte éducatif susceptibles

d'influencer le développement de l'enfant. En effet, ce modèle contrairement à d'autres créé en amont,

« donne une définition et une description plus détaillées de chacune des composantes de chacun des systèmes de même qu'une analyse des interactions entre les composantes et de chacun des systèmes qui ultimement produisent des services de qualité élevée » (Bigras et Japel, 2007, p. 9)

Pour reprendre le terme utilisé par Rentzou (2017), le modèle écosystémique de la qualité en service de garde éducatif à l'enfance formalise la multidimensionnalité et la complexité de la qualité éducative des SGEE (Bigras et Gagné, 2016).

Au centre du modèle (Figure 2.1) se retrouve *l'ontosystème* qui représente l'enfant avec ses caractéristiques propres influençant son développement et ses apprentissages (p.ex. son tempérament, son genre, son âge...). L'influence la plus directe sur l'enfant proviendrait des microsystèmes, soit les différents environnements de vie dans lesquels évolue l'enfant.

En SGEE, le *microsystème* se compose du groupe d'enfants et de leur éducatrice. Ainsi, ce niveau comprend la qualité structurelle, la qualité des processus, la qualité opérationnelle et les orientations pédagogiques (Bigras *et al.*, 2020 ; Proulx *et al.*, 2021). La première, la qualité des processus, inclut les dimensions liées à l'expérience directe de l'enfant telles que les interactions adulte-enfant, la programmation, la structuration des lieux et les interactions entre le personnel et les familles (Anders, 2015 ; Bigras et Gagné, 2016 ; Slot, 2018). Les interactions adulte-enfant apparaissent comme une dimension cruciale de la qualité éducative. En effet, un personnel éducateur engagé, sensible, accueillant et stimulant répond aux besoins individuels des enfants au sein du groupe, ce qui est corrélé positivement avec leur développement global harmonieux ainsi que leur réussite éducative (Resa *et al.*, 2016). Ensuite, le programme éducatif doit posséder un contenu pédagogique qui soutienne le développement et l'apprentissage des enfants (Bigras *et al.*, 2020 ; Douglass, 2019 ; Elicker et Ruprecht, 2019 ; Melhuish *et al.*, 2015 ; Vermeer *et al.*, 2016). L'aménagement de l'espace de vie

et du matériel doit permettre des activités variées et adaptées au développement des enfants (Vermeer et al., 2016). Idéalement, les interactions entre les professionnelles et les familles doivent favoriser le sentiment d'appartenance et la cohérence éducative (Barata, 2018 ; Douglass, 2019). La seconde, la qualité structurelle, est en partie déterminée par la législation, la politique et le financement (Douglass, 2019 ; Slot, 2018). Les indicateurs de qualité structurelle font référence à des aspects qui sont généralement plus quantitatifs, mesurables ou observables, et qui peuvent être réglementés, par exemple la formation et le niveau d'éducation du personnel éducateur, les locaux et l'environnement, les ratios adultes – enfants et la taille du groupe (Abbott-Shim Martha, 2000 ; Barros *et al.*, 2016 ; Bigras et Gagné, 2016 ; Slot, 2018 ; Tarrant et Huerta, 2015). L'objectif de la réglementation à l'égard des ratios et de la taille des groupes vise à permettre au personnel d'interagir de manière individualisée avec les enfants (Center of the Developing Child, 2021; Poissant, 2015). Une supervision efficace doit être présente afin de veiller au niveau de la qualité éducative au sein du SGEE (OECD, 2011). Le personnel doit avoir accès à des formations continues afin de maintenir et d'améliorer la qualité (Banghart *et al.*, 2020 ; Biersteker *et al.*, 2016 ; Resa *et al.*, 2016 ; Slot, 2018). De plus, les installations doivent être sécuritaires, salubres et accessibles aux familles (Melhuish *et al.*, 2015 ; Vermeer *et al.*, 2016). Par ailleurs, il y a aussi la qualité opérationnelle qui englobe des décisions de l'équipe de gestion. Finalement, un autre élément présent est la qualité des orientations pédagogiques, qui regroupent « les croyances des éducatrices/enseignantes au sujet de leur rôle professionnel, leurs valeurs éducatives, leurs croyances épistémologiques et attitudes au regard de thèmes éducatifs, objectifs d'apprentissage et approches pédagogiques » (Bigras *et al.*, 2020). Un peu plus loin de l'enfant se retrouve le *mésosystème* dans lequel se retrouve l'ensemble des autres intervenants des différents environnements qui sont fréquentés par l'enfant (SGEE, famille, CLSC, par exemple) et la collaboration entre eux pour soutenir le développement de celui-ci (Bigras, 2018). Le système suivant, *l'exosystème*, représente les milieux/intervenants qui n'ont pas d'interactions directes avec l'enfant (p. ex. les ministères et les décisions prises en termes de subventions de

règlements, le SGEE en entier, les gestionnaires) et qui sont susceptibles de produire une incidence sur les personnes qui gravitent autour de l'enfant. On peut penser aux décisions prises par le conseil d'administration du SGEE, par la direction du SGEE responsable de l'équipe d'éducatrices ou, celles du ministère responsable des politiques et des législations petite enfance. Finalement, le macrosystème est composé du contexte historique et des valeurs de la société concernant l'enfant et les services éducatifs qui lui sont offerts. Enfin, l'influence de ces interactions sur l'enfant se situe à l'intérieur du chronosystème « où le temps est considéré en termes d'individu tout au long de la vie ou collectivement, dans une perspective générationnelle ou de mouvement social » (Egan et Pope, 2021).

Le modèle écosystémique de la qualité des SGEE associe à la fois des dimensions spécifiques au contexte du service éducatif, et également des dimensions plus proximales de la qualité qui sont universellement admises comme déterminantes pour le bien-être des enfants. Comme le résume Bigras *et al.* (2020), « en somme, la qualité éducative est un concept multidimensionnel impliquant plusieurs systèmes qui exercent une influence sur l'enfant » (Figure 2.1).



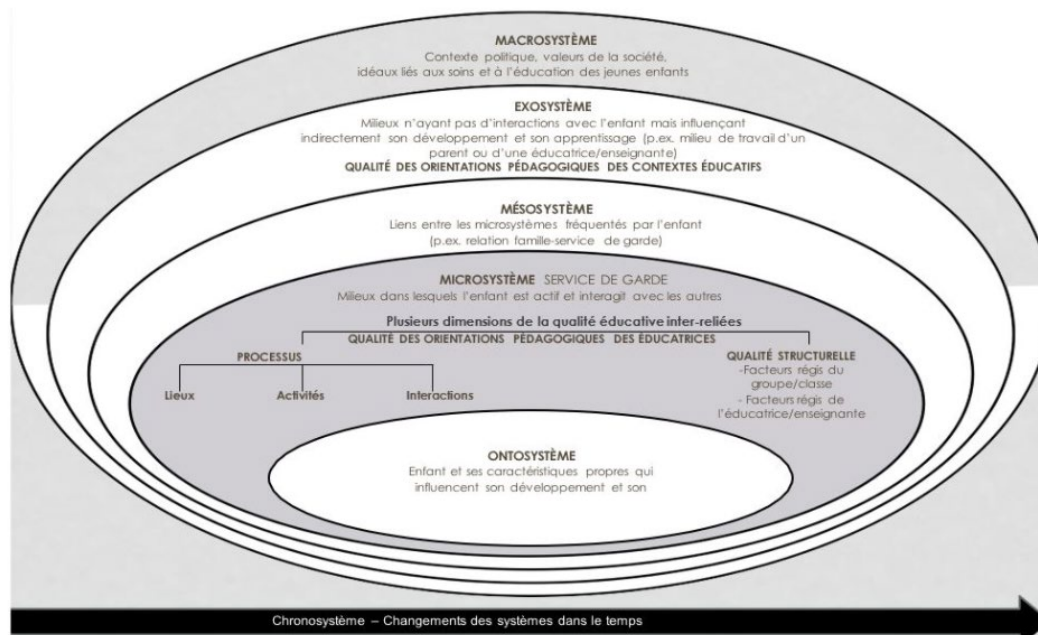


Figure 2.1 Modèle écosystémique de la qualité éducative en contexte éducatif de la petite enfance adapté de Lacombe (2006) ; (Bigras et al., 2020)

La pertinence de ce modèle réside dans le fait qu'il permet d'intégrer l'ensemble des variables d'intérêt de la présente recherche. En effet, il permet de mettre en lumière tous les éléments qui se retrouvent dans le processus des SEAQ et qui peuvent influencer la qualité des SGEE, à savoir : 1) le contexte historique et les décisions politiques en ce qui concerne la petite enfance (macrosystème) ; 2) la création des SEAQ par les ministères et les choix de ces derniers vis-à-vis des caractéristiques distinctes qui les composent (exosystème) ; 3) les facteurs associés aux gestionnaires de SGEE (exosystème et qualité opérationnelle) et 4) les résultats de l'évaluation et le suivi de la qualité des relations famille - SGEE (méso-système), de la qualité structurelle et de la qualité des processus (microsystème).

Ainsi, dans les prochaines sections, le contexte historique des SGEE sera abordé en mettant en parallèle les deux macrosystèmes du Québec et de l'Ontario. Puis, les

variables associées aux questionnaires seront explicitées. Finalement, dans la dernière section, il sera question des caractéristiques singulières de la rétroaction du rapport d'évaluation transmis dans le cadre des SEAQ du Québec et de Toronto qui sont susceptibles d'influencer la mise en action des questionnaires à travailler au suivi et à l'amélioration de la qualité.

### 2.1.2 Macrosystèmes du Québec et de l'Ontario

Dans le macrosystème, il importe de considérer la province comme variable contextuelle d'intérêt parce qu'elle a une incidence sur une grande partie des variables liées aux SGEE. Ces variables seront résumées à la fin de cette section (Tableau 2.1). Les valeurs propres à chacune des provinces teintent l'historique du développement des SGEE qui, à son tour, influence la réglementation dont la mise en place des SEAQ, les choix de programmes éducatifs adoptés et les choix privilégiés au regard de la qualité structurelle et de la qualité des processus. Klinkhammer et Schäfer (2017) l'expliquent ainsi :

« les systèmes de suivi de la qualité sont toujours intégrés au sein des systèmes politiques, qui sont eux-mêmes organisés selon les principes de l'organisation gouvernementale [...]. Dans le concept d'un système multicouche, cet aspect fait référence à la signification des relations institutionnalisées d'acteurs interdépendants à travers les différents niveaux politiques. [...] Compte tenu de l'objectif de développement et de garantie de la qualité des systèmes d'EAJE, la question est de savoir comment les différentes parties prenantes peuvent coordonner leurs actions ou leur collaboration sur leur objectif (préssumé) commun » (p.203) [traduction libre].

De cet extrait ressort le système « multicouche » du modèle écosystémique de la qualité et l'importance des décisions politiques dont découlent ensuite les autres aspects liés à la qualité. Dans cette section, il sera donc question de deux provinces distinctes, le Québec et l'Ontario, et comment de cette variable émane 1) l'historique vis-à-vis de la mise en place des SGEE ; 2) le choix des programmes éducatifs ; 3) les choix au regard de la qualité structurelle et des processus et 4) la création et la mise en place des SEAQ.

Dans la province de Québec, les premiers permis pour les SGEE ont été délivrés en 1968. En 1980, l'Office des Services de garde éducatifs à l'enfance est créé. En 1983, un règlement sur les garderies est mis en place, qui établit les conditions minimales des services. Entre 1996 et 2003, plusieurs nouvelles politiques voient le jour dont la création des centres de la petite enfance (CPE) et l'instauration de la contribution réduite (Bouthillier, 2013). En raison du manque de places en CPE, le réseau de garderies privées, subventionnées et non subventionnées, se développe en parallèle. Depuis 2019, les parents du Québec qui utilisent les SGEE subventionnés pour leur enfant payent désormais seulement la contribution de base qui, en 2022, correspond à 8,70 \$ par jour et par enfant. Entre 2006 et 2017, la proportion estimée d'enfants en services de garde régis est passée de 53.4 % à 62 % en 2017 (Institut de la statistique du Québec, 2021).

En Ontario, la loi sur les garderies a été introduite en 1946, et les normes de licence n'ont pas été révisées en profondeur jusqu'en 1983. Dans cette province, les administrations municipales sont responsables de l'attribution du financement (R.A. Malatest & Associates Ltd., 2017). Parmi les 47 gestionnaires du système de service, *Children's Services* est la direction des services municipaux regroupés (GSM) de Toronto (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020a). À ce titre, *Children's Services* supervise, planifie et alloue des fonds entre autres pour les SGEE et pour les subventions reversées aux familles (*Children's Services*, 2015). L'admissibilité des familles aux subventions dépend d'un test de revenu provincial, de la disponibilité du financement et de l'acceptation d'une place dans une garderie qui est sous contrat avec *Children's Services* (Friendly *et al.*, 2018). Entre 2010 et 2020, le nombre de places en centre agréé a augmenté de 75 % en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020b).

Lorsqu'il est question de l'influence de la province sur les choix faits en termes de qualité structurelle, des différences sont à noter quant à l'âge de fréquentation des enfants dans les SGEE alors que les enfants québécois y sont accueillis de 0 à 5 ans

ceux ontariens fréquentent les SGEE de 0 à 4 ans. De plus, le nombre d'enfants maximal par local est plus élevé au Québec qu'en Ontario (Tableau 2.1). Cependant, comme similarité, les SGEE des deux provinces ont l'obligation d'adopter un programme éducatif (*Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1.; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b). Au Québec les SGEE ont le droit de choisir celui qui leur convient et plusieurs optent pour celui proposé par le ministère de la Famille d'abord publié en 1997, mis à jour en 2007 puis à nouveau en 2019 (Ministère de la Famille, 2019b). En analysant les deux programmes éducatifs de la petite enfance pour la province du Québec et de l'Ontario, il est intéressant de noter que de grandes similitudes ressortent quant aux principes éducatifs véhiculés. Au Québec, *la qualité des expériences vécues par les enfants et la qualité de l'interaction entre le personnel éducatif ou les RSG et les enfants* mentionnés par ministère de la famille (2019a) rappelle l'importance en Ontario *des expériences positives dans la petite enfance* décrite par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014a). De même que la dimension de *la qualité de l'interaction entre le personnel éducatif ou les RSG et les parents* (Ministère de la famille, 2019a) s'apparentent avec la notion que « *les partenariats avec les familles et les communautés sont essentiels* » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014a, p. 5). Finalement, la dimension *Aménagement des lieux et le matériel* est mentionnée indirectement dans le programme de l'Ontario, où l'environnement doit « être sécuritaire [...] cohérent et constant » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014a, p. 30), ainsi que de « proposer aux enfants des occasions intéressantes de prise de risque à un degré raisonnable » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014a, p. 29).

Plusieurs limites se présentent lorsqu'il est question des données sur la qualité des processus au Canada (Pasolli, 2015 ; Varmuza, 2020). Pasolli (2015) a pris des marqueurs de qualité (ratio adulte-enfants, salaire du personnel et nombre de SGEE à but non lucratif), « qui s'avèrent être des prédicteurs constants de la qualité des processus bien qu'ils ne puissent pas être interprétés comme des indicateurs directs de

la qualité au sein du SGEE » (p.68) [traduction libre]. En ce qui concerne le Québec et l'Ontario, ces trois marqueurs de la qualité sont somme toute réglementés de façon très similaire. La différence se trouve au niveau du ratio adulte-enfants qui est considéré faible au Québec et moyen en Ontario. Cependant, les deux autres indicateurs sont identiques sur le plan du nombre de SGEE à but non lucratif et des salaires élevés.

Au Québec, depuis 2003, les scores moyens de qualité d'ensemble pour les enfants de 18 mois à 5 ans sont situés seulement à un niveau qualifié d'acceptable (Bigras et Gagné, 2016), et ce, pour tous types de SGEE confondus,.

À Toronto, Pauker *et al.* (2018) révèlent que les scores obtenus dans les dimensions de *la qualité des expériences vécues par les enfants, la qualité de l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants, la qualité de l'interaction entre le personnel éducateur et les parents et l'aménagement des lieux et le matériel* étaient aussi considérés comme d'un faible niveau de qualité.

Ces données concernant les niveaux de qualité faible, ou acceptable justifient l'importance d'avoir mis en place des SEAQ au Québec et à Toronto. Au Québec, depuis décembre 2017, tous les types de SGEE sous la responsabilité du ministère de la Famille ont l'obligation de participer aux évaluations du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité du Québec (SEAQ (*Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, RLRQ, c. S-4.1.1.; ministère de la Famille, 2020a). Depuis le printemps 2019, le SEAQ du ministère est progressivement mis en place par le personnel de la firme Servirplus, responsable d'évaluer la qualité éducative offerte aux groupes d'enfants de 3 à 5 ans dans les SGEE en installation [ministère de la Famille, 2020b]. À Toronto, *l'Assessment for Quality Insurance* [AQI] a été développé par l'*Ontario Institute for Studies in Education* [OISE] et est mis en place par Children's Services depuis 1998 dans tous les SGEE subventionnés accueillant des enfants de 0 à 12 ans.

Au Québec ou à Toronto, les étapes des SEAQ sont similaires [évaluation, rétroaction et suivi], mais des différences se retrouvent dans le contenu des étapes elles-mêmes. Les caractéristiques des SEAQ sont imposées par les décideurs politiques [exosystème], eux-mêmes s'inscrivant dans un contexte propre à leur territoire, à un temps donné [macrosystème]. La première étape consiste en la visite d'évaluation qui présente certaines distinctions. Au Québec, l'évaluation est effectuée une fois aux cinq ans et sur rendez-vous avec la direction du SGEE. Avec des instruments standardisés, les évaluatrices observent quatre dimensions qui sont associées à un score pour la qualité des processus : 1) la *qualité des interactions*, 2) la *qualité de la structuration et de l'aménagement des lieux*, 3) la *qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification des activités*, 4) la *qualité des interactions avec les parents*. La qualité structurelle, évaluée à travers des entretiens avec les éducatrices et la direction, permet de contextualiser le SGEE où se déroule l'évaluation. La durée approximative est de deux à trois heures d'observation par local le matin et des entrevues se font avec les professionnelles en après-midi.

À Toronto, tous les ans, la visite est aléatoire et non annoncée au préalable. En 2009, Children's Services a établi un partenariat avec des chercheurs de l'*Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) pour valider les mesures de l'évaluation aux fins d'améliorations de la qualité. L'administration de l'AQI (une liste à cocher) prend environ 90 minutes par local et comprend trois sections principales qui concernent la qualité structurelle et la qualité des processus : la programmation, l'environnement et les interactions enfants-éducatrices (General Manager of Children's Services, 2017). Les éducatrices ou la gestionnaire ne sont pas rencontrées en entretien.

La seconde étape est la rétroaction qui, dans les deux cas, prend la forme de rapport d'évaluation transmis aux SGEE (General Manager of Children's Services, 2017; ministère de la Famille, 2020b). Cette étape sera discutée plus en profondeur dans la section de l'exo-, du méso- et du microsystème, car elle concerne les caractéristiques de la rétroaction qui est donnée au sujet de la qualité structurelle et de la qualité des

processus du SGEE et permet de faire un lien avec le sujet principal de cette recherche à savoir les besoins psychologiques de base.

Finalement, la troisième étape est le suivi de la qualité par les gestionnaires. Au Québec, les rapports d'évaluation sont transmis aux gestionnaires des installations visitées, ainsi qu'au ministère de la Famille. Lorsque l'installation n'atteint pas un ou des seuils de réussite, le gestionnaire doit alors rédiger un plan d'action dans les 45 jours suivant la réception du rapport, précisant les actions qui seront mises en place durant la prochaine année pour en améliorer la qualité. À la fin de cette année, il y a le bilan de réalisation et une évaluation de suivi (ministère de la Famille, 2020b). Les résultats des rapports n'entraînent pas de sanction.

À Toronto, le plan d'action doit expliciter les mesures que la gestionnaire compte prendre dans les 10 jours suivant l'inspection pour répondre aux points de non-conformité. Il est envoyé au plus tard 2 semaines après l'évaluation (Children's Services, 2017). La prochaine évaluation du milieu aura lieu dans la prochaine année civile. Pour les centres qui ne satisfont pas aux exigences minimales de qualité, des sanctions peuvent être appliquées, allant d'un arrêt temporaire des subventions pour les SGEE subventionnés, jusqu'à une résiliation du contrat de service avec ce centre si les gestionnaires ne coopèrent pas (General Manager of Children's Services, 2017; Varmuza, 2020). Le tableau 2.1 résume les variables liées aux SGEE qui découlent des choix effectués par les provinces (le macrosystème).

Tableau 2.1 Tableau récapitulatif du contexte avec les caractéristiques présentes dans le macrosystème pour les provinces du Québec et de l'Ontario

	Québec			Ontario		
<b>Historique et politiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1968 : 1<sup>er</sup> permis SGEE</li> <li>• 1980 : création des services de garde éducatifs à l'enfance</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1946 : 1<sup>er</sup> permis garderies :</li> <li>• 1983 : Mise à jour des politiques petite enfance</li> <li>• 2014 : services de garde deviennent la responsabilité du ministère de l'Éducation</li> <li>• 2009 : OEPE</li> </ul>		
<b>Financement et gestion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministère de la Famille</li> <li>• 1996-2003 : création place à 5 \$, création CPE et maternelle à temps plein à 5 ans.</li> <li>• 2019 : contribution de base pour les SGEE subventionnés</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministère de l'Éducation et GSM</li> <li>• Certaines places subventionnées selon le quotient familial et les places disponibles</li> </ul>		
<b>Réglementation (qualité structurelle)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio considéré faible pour les 0-5 ans</li> <li>• Accueil des enfants de 0 jusqu'à 5 ans en SGEE</li> <li>• 15 enfants par local (0/18 mois)</li> <li>• 30 enfants par local (18 mois/5 ans)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio considéré moyen pour les enfants de 0-4 ans</li> <li>• Accueil des enfants entre 0 et 4 ans en SGEE</li> <li>• 10 enfants par local (0/12 mois)</li> <li>• 15 enfants par local (12 mois 2,5 ans)</li> <li>• 24 enfants par local (18 mois/5 ans)</li> </ul>		
<b>Programme éducatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1997/2007/2019</li> <li>• Accueillir la petite enfance (MF, 2019)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2008/2014 : Comment apprend-on ? Pédagogie pour la petite enfance et l'AJEPTA</li> </ul>		
<b>Niveau de qualité globale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau qualifié d'acceptable</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau considéré comme faible</li> </ul>		
<b>SEAQ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mise en place:</b> 2019</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mise en place:</b> 1998</li> </ul>		
	Évaluation sur rdv	Rapport donné après 4 semaines	Plan d'action sur 1 année	Évaluation surprise	Rapport donné le jour même	Plan d'action sur 10 jours



### 2.1.3 Exosystème et les variables associées aux gestionnaires

Dans l'exosystème, il convient de considérer plusieurs variables contextuelles propres aux gestionnaires elles-mêmes qui ont été reliées au niveau de la qualité dans les méso et microsystèmes.

L'OCDE en 2015, 2019 et 2020 soulignait que le suivi effectif du personnel joue un rôle fondamental dans l'amélioration continue des SGEE. Dans la même idée, Douglass (2019) a rédigé une analyse pour l'OCDE qui conclut que les gestionnaires d'EAJE « jouent un rôle central dans l'amélioration et la préservation de la qualité des processus » (p.4) [traduction libre]. Le suivi de la qualité des milieux de garde est donc l'une des missions essentielles des gestionnaires de SGEE. Dans une perspective écosystémique de la qualité, le travail des gestionnaires est particulièrement saillant dans l'exosystème. En effet, bien que ce système ne soit pas en interaction directe avec l'enfant, les variables associées aux gestionnaires peuvent affecter l'exosystème qui, à son tour, influence les autres systèmes présents autour de l'enfant (Lynn, 2018). Lorsqu'il est question des SEAQ, les gestionnaires se situent dans une position particulière, comme elles sont des actrices pivots entre le gouvernement responsable de la mesure et l'équipe éducative du SGEE responsable des enfants.

Au Québec, deux documents rédigés par le ministère de la Famille (*la description d'emploi et les compétences clefs d'une direction générale d'un centre de la petite enfance*) apportent des éléments supplémentaires pour étayer les différentes tâches qui incombent le poste de gestionnaire de service de garde (ministère de la Famille, 2017a, 2017b). En résumé, les gestionnaires de SGEE sont tenues :

« d'optimiser son fonctionnement et son offre de services éducatifs et d'assurer une gestion efficace, notamment des ressources humaines, financières, matérielles et immobilières, dans le cadre financier disponible et les règles budgétaires prescrites. Elles assurent la qualité des services ainsi que le bien-être, le développement global et la santé et la sécurité des enfants, et ce, conformément à la réglementation applicable » (ministère de la Famille, 2017a, p. 3).

En Ontario, il semble que chaque garderie crée ses fiches de poste pour les gestionnaires. Pour qu'elles y arrivent, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014c) a produit un document qui concerne les *leadeurs pédagogiques*. Ce sont toutes les personnes qui jouent un rôle afin d'aider les éducateurs et les éducatrices à mettre en place des pratiques et des approches pédagogiques. En effet, selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014c, p. 8),

« le leadership est un élément critique d'un programme de qualité pour la petite enfance et l'engagement [...] et revêt donc une importance essentielle. Un leadership fort va au-delà de l'exécution des tâches administratives quotidiennes liées au programme ; il consiste à établir, à maintenir et à nourrir d'une façon plus intentionnelle des relations solides et des discussions avec et parmi les collègues et les équipes pédagogiques, les enfants, les familles et les partenaires communautaires ».

Ces définitions font ressortir l'importance du rôle des gestionnaires de SGEE. Elles assurent une gestion financière, une gestion des ressources humaines en favorisant le questionnement pédagogique et les formations continues, ainsi qu'un environnement sécuritaire. À travers ces tâches, elles ont pour mandat de promouvoir la qualité éducative en partenariat avec leur équipe éducative et avec les familles afin d'offrir un environnement qui permette le développement harmonieux des enfants.

Il est donc important de s'intéresser aux variables associées aux gestionnaires susceptibles d'influencer l'amélioration à la qualité, ce qu'ont effectué plusieurs recherches (Douglass, 2019 ; Institut de la statistique du Québec, 2014a ; OECD, 2019 ; Perlman *et al.*, 2019 ; Schulman *et al.*, 2012). À cet effet, deux variables apparaissent tout particulièrement d'intérêt, soit la formation et l'expérience (Lipscomb *et al.*, 2017 ; S. Ryan *et al.*, 2011 ; Slot, 2018).

Une des caractéristiques qui ressort fréquemment est la corrélation positive entre le niveau d'étude des gestionnaires et la qualité. Dès 2007, l'OCDE expliquait dans son rapport que « tous les pays reconnaissent maintenant que le personnel de direction doit avoir une formation de haut niveau pour pouvoir atteindre les grands objectifs des

programmes destinés à la petite enfance » (OCDE, 2007, p. 144). Plus récemment, Perlman *et al.* (2019) s'accordent pour dire que les gestionnaires sont des actrices clefs au niveau de la qualité dans les SGEE, mais sont plus nuancées quant au niveau d'étude. Les auteurs indiquent qu'il n'y a pas de réponses directes afin de comprendre quelles sont les caractéristiques des gestionnaires qui sont corrélées avec un excellent niveau de qualité.

Au Québec, il n'y a pas d'exigence de formation pour être directrice générale. Toutefois, les chiffres de 2016 du ministère de la Famille révèlent que le nombre moyen d'années d'expérience en gestion de services de garde en général était de 17,1 années pour les gestionnaires générales de CPE (ministère de la Famille, 2019b). Les gestionnaires de CPE et de garderies (subventionnées ou non) sont majoritairement des femmes avec un pourcentage allant de 73 % pour les garderies subventionnées à 94 % pour les CPE. Il est aussi intéressant de noter que la majorité d'entre elles ont soit un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire (ministère de la Famille, 2021c).

L'Ontario se distingue du Québec, car la province a créé un organisme d'autorégulation professionnelle en 2007 qui se nomme l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (OEPE). À ce jour, c'est le seul ordre professionnel dans le secteur de la petite enfance au Canada. Cet ordre,

« établit et fait respecter les exigences d'inscriptions, les normes déontologiques et professionnelles, les exigences en matière d'apprentissage professionnel continu et a aussi un processus de plainte et de discipline en cas de faute professionnelle, d'incompétence ou d'incapacité » (Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, 2020).

Le ministère de l'Éducation en Ontario exige que la superviseure soit inscrite à cet ordre, qu'elle en suive les règlements et qu'elle ait au minimum deux ans d'expérience. La proportion de gestionnaires ayant un diplôme collégial ou universitaire est de 35 %. Près de 90 % des gestionnaires ont accumulé plus de 10 ans d'expérience dans le

secteur et en grande majorité, elles sont plus âgées que les employées sur le terrain (R.A. Malatest & Associates Ltd., 2017).

Tant au Québec qu'à Toronto, ce sont les gestionnaires qui reçoivent le rapport d'évaluation produit et qui ont pour mission le maintien et l'amélioration de la qualité. Comme le rapport d'évaluation constitue l'outil principal d'amélioration de la qualité, il y a lieu de se questionner quant aux caractéristiques de ces derniers, à leurs ressemblances et dissonances entre le Québec et l'Ontario.

#### 2.1.4 Rapport d'évaluation de la qualité : exo-, méso-, et microsystèmes

Dans les SEAQ, le rapport d'évaluation permet aux gestionnaires et à leur équipe de recevoir une rétroaction sur la qualité du SGEE (Casey et McWilliam, 2011 ; Krummel Reinking, 2015). Faisant suite aux évaluations, les rapports décrivent les résultats de la qualité structurelle, de la qualité des processus et de la qualité des interactions familles-SGEE (méso- et microsysteme). Ce sont les gestionnaires de SGEE qui les reçoivent et qui ont pour mission d'assurer le maintien de la qualité ou de procéder aux modifications nécessaires afin de répondre aux attentes en termes de qualité. Cependant, les caractéristiques du rapport, sa forme et son fond, sont déterminés par les gouvernements faisant partie de l'exosystème.

Au Québec, quelques semaines après la journée d'évaluation, les gestionnaires de SGEE en installation reçoivent un rapport d'évaluation d'environ 16 pages de résultats anonymisés qui brosse un portrait collectif de la qualité offerte dans l'installation. Certains seuils à atteindre ont été déterminés pour juger de la réussite des dimensions reliées à la qualité des processus. Pour cette recherche, il est important de noter que le rapport est rédigé individuellement pour chacun des milieux évalués. Par ailleurs, pour toutes les dimensions de la qualité évaluées, l'évaluatrice en chef formule des conclusions en abordant les forces du milieu et les points à améliorer. Dans chacune de ces conclusions, des pistes d'améliorations et des documents pédagogiques à utiliser sont suggérés comme le montre la Figure 2.2. En somme, le rapport d'évaluation du

Québec pourrait être qualifié de collectif, détaillé, constructif et privé. Afin de voir la composition et les caractéristiques de ce rapport, un extrait plus long provenant du projet pilote de 2018 est disponible en Annexe A.

Bloc 8	Soutien aux bases du langage (Poupon) Modelage langagier (Trottineur) Modelage langagier (3-5 ans)	3.71	Cette dimension se situe au niveau moyen. Dans la majorité des groupes, les éducatrices utilisent principalement un mélange de questions ouvertes et fermées (qui se répondent par un mot ou par une très courte phrase souvent autour d'une réponse attendue) lorsqu'elles s'adressent aux enfants. Il arrive parfois que certaines éducatrices priorisent les questions ouvertes menant à des réponses plus complexes. Parfois, les éducatrices initient ou répètent ou les sons, les mots, les propos des enfants ou les élaborent. Bien que certaines éducatrices soutiennent le langage en mettant des mots sur leurs actions (autoverbalisations), sur celles des enfants (verbalisations parallèles) ou sur ce qui se passe dans le local, d'autres utilisent rarement ces stratégies. Et malgré qu'elles utilisent tous un langage assez varié avec les enfants, ce ne sont pas toutes les éducatrices qui proposent des synonymes ou encore qui expliquent systématiquement la signification de nouveaux mots utilisés pour les rendre plus accessibles aux enfants. Enfin, dans l'ensemble des groupes concernés, il y a de fréquentes conversations entre les enfants et, à l'occasion, des échanges soutenus avec les éducatrices.
<b>Conclusions pour la dimension</b>			
<p>À la lumière des scores ci-dessus, il apparaît que les interactions liées au <b>Domaine composite 1</b> se situent à un niveau élevé (zone inférieure) de qualité éducative. D'autre part, la qualité des interactions associées au <b>Domaine composite 2</b> est plutôt de niveau moyen (zone inférieure). Plus précisément, alors que les dimensions associées aux Blocs 1, 2, 3, 4, 5 et 6 sont d'un niveau élevé de qualité éducative, celles appartenant aux Blocs 7 et 8 sont respectivement de niveaux faible et moyen. Quelques pistes sont émises pour soutenir l'amélioration des différentes dimensions composant ces deux derniers blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin d'atteindre un niveau plus élevé de qualité des interactions en ce qui concerne le Bloc 7, soit pour les dimensions <i>Accompagnement de l'apprentissage et du développement</i> (version Trottineur), <i>Développement de concepts</i> (versions Trottineur et 3-5 ans) et <i>Qualité de la rétroaction</i> (version Trottineur et 3-5 ans), les éducatrices pourraient adopter plus fréquemment des pratiques qu'elles mettent déjà en place ou les systématiser. Pour soutenir encore plus les habiletés d'analyse et de raisonnement des enfants, les éducatrices pourraient davantage valoriser l'exploration des concepts en aidant, par exemple, les enfants à établir des liens entre les différentes notions abordées d'une activité à l'autre c'est-à-dire en faisant des efforts constants et intentionnels pour rendre l'apprentissage significatif à leurs yeux. Toujours pour pousser plus loin les habiletés de réflexion, elles gagneraient à proposer davantage de moments où les enfants sont invités à faire des remue-méninges, à planifier leur action, à émettre des hypothèses, à résoudre des problèmes ou à évaluer une situation. Elles pourraient également mieux étayer les apprentissages des enfants afin de les amener à saisir un concept, trouver une réponse ou réaliser une tâche par eux-mêmes. Pour ce faire, elles pourraient, par exemple, leur donner des indices, leur poser une question ouverte et/ou leur rappeler des éléments qui pourraient les mettre sur la piste, avant de les assister verbalement ou physiquement. Dans la même lignée, les éducatrices pourraient fournir davantage d'informations spécifiques sur les raisons pour lesquelles les réponses des enfants sont justes ou erronées, en s'engageant dans des échanges de type aller-retour soutenus avec les enfants. Des pratiques en ce sens sont à favoriser à travers tous moments de la journée (jeux libres, routine, repas, promenade, etc.).</li> <li>• Pour améliorer la qualité des pratiques éducatives en lien avec le Bloc 8, soit au regard des dimensions <i>Soutien aux bases du langage</i> (version Poupon) et <i>Modelage langagier</i> (versions Trottineur et 3-5 ans), l'équipe du personnel éducateur gagnerait ici aussi à adopter des pratiques plus régulièrement ou de façon plus systématique à travers l'ensemble des groupes. Par exemple, les éducatrices pourraient poser davantage de questions ouvertes, partager plus des conversations soutenues avec les enfants (composées de plusieurs échanges continus), prioriser et valoriser les situations où le langage est initié par l'enfant, effectuer de la répétition et de l'extension des sons, mots et paroles des enfants, utiliser de manière plus systématique l'autoverbalisation (décrire ses actions pour offrir un modèle aux enfants) et la verbalisation parallèle (décrire les actions des enfants). Enfin, les éducatrices pourraient porter une attention particulière, lorsqu'elles utilisent un vocabulaire riche et varié auprès des enfants, à l'utilisation de diverses stratégies pour rendre explicites les nouveaux termes utilisés (synonymes, images, mises en contexte et explications) peu importe l'âge des enfants du groupe.</li> </ul>			

Figure 2.2 Exemple d'une conclusion d'un rapport de l'évaluation de la qualité au Québec (projet pilote -2018)

À Toronto, le rapport d'évaluation des garderies subventionnées est rendu dès la fin de la journée d'évaluation. Il se compose de deux documents, les résultats de l'évaluation (Figure 2.3) et le rapport de non-conformité (Figure 2.4). L'AQI est un système de points. Les résultats se présentent dans un tableau à doubles entrées, il y a 31 items qui sont évalués. Pour chacun des éléments, le résultat est coché sur l'échelle composée de trois niveaux *ne satisfait pas aux exigences*, *satisfaits aux exigences* et *surpasse les exigences*. Afin d'atteindre le niveau *surpasse les exigences* il faut que tous les niveaux précédents soient validés. Le *rapport de non-conformité* est une liste exhaustive de tous les points de non-conformité qui ont été évalués par local et pour lesquels un plan d'action doit être mis sur pied dans les dix jours suivant la visite, il doit y être indiqué les actions qui ont été prises vis-à-vis des points de non-conformité (General Manager of Children's Services, 2017).

TORONTO

Nom du centre: [REDACTED] # du local: [REDACTED]  
 Outil d'évaluation: Préscolaire

Services à l'enfance de la ville de Toronto Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité 2018

	Ne satisfait pas aux exigences	Satisfait aux exigences	Surpasse les exigences
	1 or 2	3	4 or 5
31 Enrichir l'apprentissage des enfants	<input type="checkbox"/> Le personnel résout à maintes reprises les problèmes des enfants immédiatement <input type="checkbox"/> Le personnel rate à maintes reprises l'occasion d'enrichir les connaissances des enfants <input type="checkbox"/> Le personnel empêche les enfants, à maintes reprises, de prendre les devants	<input checked="" type="checkbox"/> Le personnel encourage régulièrement les enfants à trouver des solutions <input checked="" type="checkbox"/> Le personnel appuie les enfants en s'appuyant sur des stratégies <input checked="" type="checkbox"/> Le personnel appuie l'apprentissage des enfants	<input type="checkbox"/> Le personnel fait l'équilibre entre les capacités de l'enfant et la complexité des résultats de l'apprentissage <input type="checkbox"/> Le personnel tire parti des expériences passées pour optimiser les occasions d'apprentissage actuelles <input type="checkbox"/> Le personnel est réceptif à toutes les occasions d'apprentissage
Le score	1 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 4 5		

32/69

Figure 2.3 Exemple d'un des 31 items des résultats d'évaluation provenant de l'évaluation de la qualité à Toronto



## Rapport de Non-Conformité

23-Feb-2018 19:13:55

Conseillère: ██████████	Téléphone: ██████████	Courriel: ██████████
Visite #: ██████████	Date de la visite: ██████████	Évalué par: ██████████
Numéro d'identification: ██████████	Nom du centre: ██████████	Superviseur: ██████████
	Téléphone: ██████████	Courriel: ██████████

Section (# du local)	Nom du local	Domaine	Non-conformité observée	Exigences de conformité	Date de non-conformité	Date du plan d'action	Conformité vérifiée
		22	La marche à suivre de la santé publique régionale pour le lavage des mains n'est pas observée	Assurez-vous que le personnel et (ou) les enfants observent tous la marche à suivre de la santé publique régionale pour le lavage des mains	██████████-2018	██████████-2018	
Pré-scolaire	1645	210F - PRESCHOOL	24	Le personnel ne vérifie pas verbalement les présences après la transition de personnel	Le personnel doit vérifier verbalement les présences après la transition de personnel	██████████-2018	██████████-2018
			26	Le personnel n'était pas conscient qu'un enfant a quitté le group et rentrer dans la salle de classe	Le personnel doit être conscient de la location de tous les enfants à tous temps	██████████-2018	██████████-2018
Âge scolaire	5904	GYM - SCHOOLAGE 9-12 YRS	1	Un horaire quotidien courant pour les jours d'enseignement ou les jours sans enseignement n'est pas accessible	Un horaire quotidien courant pour les jours d'enseignement ou les jours sans enseignement doit être accessible	██████████-2018	██████████-2018
				Des observations des enfants ne sont pas utilisées dans le développement des expériences d'apprentissage	Les observations des enfants doivent être utilisées dans le développement des expériences d'apprentissage	██████████-2018	██████████-2018
			2	La programmation actuelle et (ou) la documentation ne comprend pas des descriptions d'occasions d'apprentissage quotidiennes	La programmation actuelle et (ou) la documentation doit comprendre des descriptions d'occasions d'apprentissage quotidiennes	██████████-2018	██████████-2018

Page 2 de 6

Figure 2.4 Exemple d'un extrait d'un rapport de non-conformité provenant de l'évaluation de la qualité à Toronto

En somme, le rapport d'évaluation de Toronto pourrait être qualifié d'individuel, critique, succinct et public car il est disponible à tous sur le site internet de Children's Services (Figure 2.5). Afin d'observer la composition et les caractéristiques de ce rapport, un extrait plus long est disponible en annexe (Annexes B et C).



	2018		2019			
	Centre Average	City Average	Centre Average	City Average	Corrective Action	
					Required By	Verified On
<b>Preschool Overall Average</b>	<b>4.52</b>	<b>4.31</b>	<b>4.28</b>	<b>4.40</b>	-	-
Daily And Visual Schedules	3.33	3.86	3.33	3.96	08-Oct-2019	08-Oct-2019
Program Plan	5.00	4.45	4.00	4.51	-	-
Learning Experiences	5.00	4.13	4.00	4.30	-	-
Indoor Physical Environment	5.00	4.51	4.67	4.57	-	-
Displays	4.33	4.35	3.00	4.15	08-Oct-2019	08-Oct-2019
Sensory Science & Nature	4.33	4.54	4.00	4.60	-	-
Art	4.33	4.32	4.33	4.45	24-Sep-2019	24-Sep-2019
Books	4.67	4.36	5.00	4.51	-	-
Language And Literacy	5.00	4.24	4.00	4.21	-	-
Music And Accessories	4.67	4.61	5.00	4.63	-	-
Physical Play Learning Experiences	5.00	4.58	5.00	4.65	-	-
Blocks And Construction	5.00	4.81	4.67	4.85	-	-
Cognitive And Manipulative	5.00	4.86	5.00	4.87	-	-
Dramatic Play	4.33	4.19	4.33	4.16	-	-
Electronic Media Usage	-	3.45	-	3.80	-	-
Toileting And Diapering Routines	4.33	3.69	3.33	3.84	08-Oct-2019	08-Oct-2019
Meals And/Or Snack Time	3.67	3.94	2.33	4.11	08-Oct-2019	08-Oct-2019
Equipment Required For Eating And Seating	5.00	4.72	5.00	4.85	-	-

*Figure 2.5 Exemple des résultats présents sur internet de Children's Services pour les SGEE de Toronto*

Dans les SEAQ, le rapport d'évaluation permet aux gestionnaires et à leur équipe de recevoir une rétroaction sur la qualité du SGEE (Casey et McWilliam, 2011 ; Krummel Reinking, 2015). Dans le premier chapitre, il a été explicité que la motivation est un catalyseur pour l'action et l'engagement (Carpentier et Mageau, 2013 ; Gagné et Deci, 2005 ; Ryan et Deci, 2017 ; Schuh et al., 2014 ; Shahzadi et al., 2014). Malgré les différentes caractéristiques observées entre le Québec et la ville de Toronto, dans les deux cas, le rapport d'évaluation constitue l'outil principal d'amélioration de la qualité éducative. Ce sont les gestionnaires de SGEE qui les reçoivent et qui ont pour mission de se mettre en action avec leur équipe pour assurer le maintien de la qualité ou de procéder aux modifications nécessaires afin de répondre aux attentes en termes de qualité. Il semble donc pertinent de s'intéresser plus spécifiquement à la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité au sein de leur SGEE au regard des besoins psychologiques de base après la réception du rapport d'évaluation au Québec et à Toronto. Ceci permettra de comprendre si des caractéristiques si différentes entre les deux rapports peuvent avoir une influence sur les besoins

psychologiques de base, sur la motivation autonome ou contrôlée, et ultimement modifier le niveau de la qualité au sein de leur milieu.

## 2.2 Théorie de l'autodétermination et les besoins psychologiques de base

La motivation des gestionnaires de SGEE, bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une mesure est au cœur du présent mémoire. Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle plusieurs théories sur la motivation ont émergé, elles se superposent, mais ne se récuse pas forcément (Fenouillet, 2012 ; Latham, 2012 ; Locke et Latham, 2004 ; Vallerand et Thill, 1993). Globalement, « la motivation concerne étymologiquement ce qui pousse les gens à agir. Les théories de la motivation se concentrent plus spécifiquement sur ce qui dynamise et oriente le comportement » ( Ryan et Deci, 2017, p. 13). Dans la même veine, Locke et Latham (2004, p. 388) déclarent que :

« les trois aspects en termes d'action que la motivation peut affecter sont la direction (choix), l'intensité (l'effort) et la durée (persistance). La motivation peut affecter non seulement l'acquisition des compétences et des capacités des gens, mais aussi comment et dans quelle mesure ils utilisent leurs compétences et leurs capacités » [traduction libre]

La motivation est considérée comme un métaconcept, car elle englobe un grand nombre de notions théoriques. Plus spécifiquement, vis-à-vis du sujet de cette recherche à savoir la relation entre la motivation et les rétroactions (ici le rapport d'évaluation du SEAQ) ; Fong *et al.* (2019) dans une méta-analyse indiquent que :

« la théorie de l'autodétermination (Ryan and Deci 2000) fournit l'un des cadres les plus détaillés pour comprendre l'influence de la rétroaction. En particulier, une sous-théorie de la théorie de l'autodétermination (TAD), la théorie de l'évaluation cognitive, postule que trois besoins fondamentaux sous-tendent la motivation autonome, et comprend : la compétence, l'autonomie et l'appartenance » (p.124) [traduction libre].

Ainsi, pour cette recherche, la théorie de l'autodétermination sera expliquée en détail afin de comprendre la relation qui existe entre les caractéristiques de la rétroaction, les

besoins psychologiques de base et la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité éducative.

*Afin de faciliter la lecture des prochaines sections, le réseau conceptuel ci-dessous ( Figure 2.6) représente de façon synthétisée les grands concepts décrits dans ce chapitre. On y retrouve le processus du SEAQ qui incorpore plusieurs systèmes du modèle écosystémique de la qualité dans les SGEE. Ce même SEAQ détermine les caractéristiques de la rétroaction (le rapport) qui est transmise aux gestionnaires. Ces rétroactions peuvent être positives ou négatives et peuvent affecter les besoins psychologiques de base qui à leur tour peuvent influencer la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.*

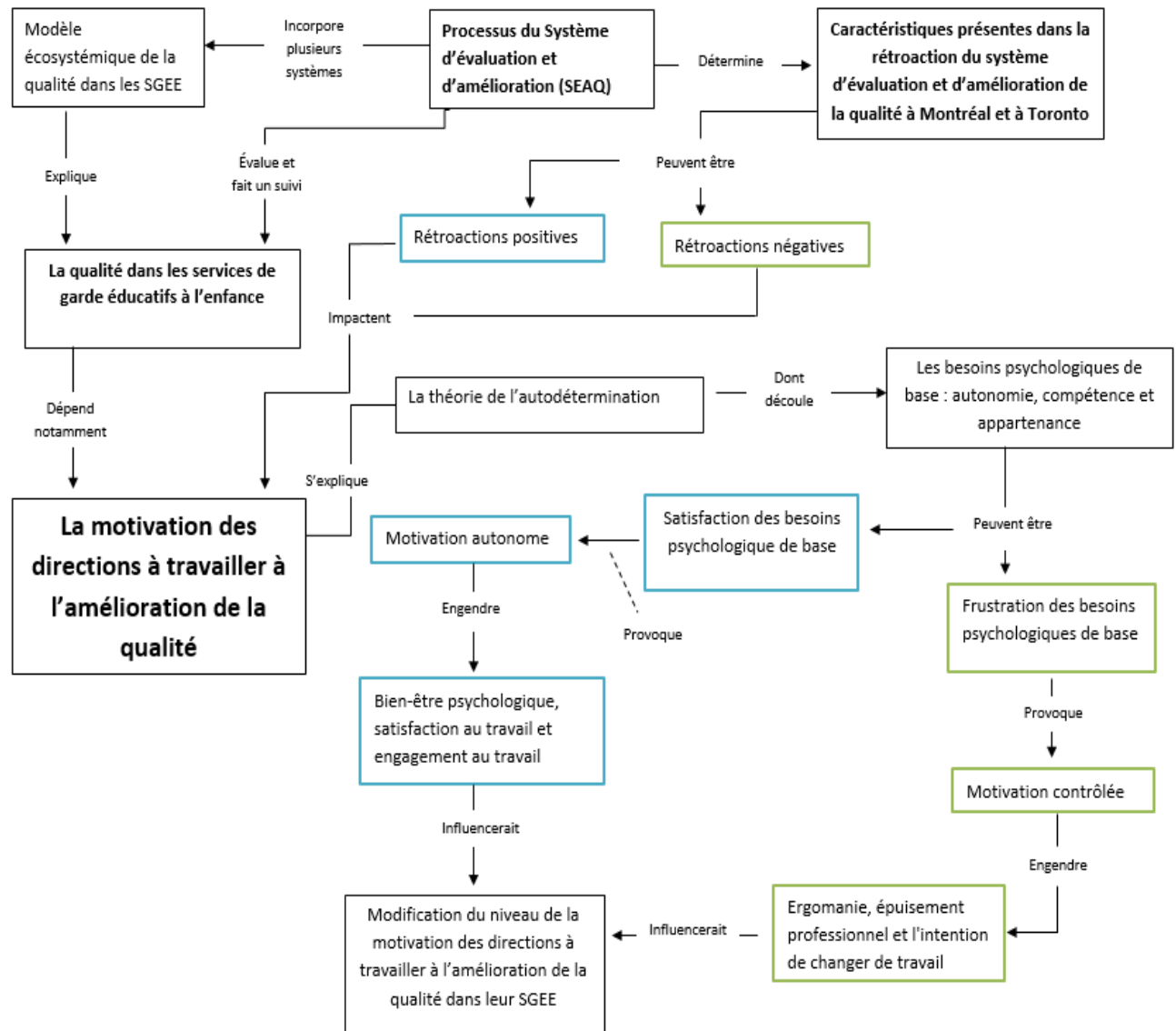


Figure 2.6 Réseau conceptuel du cadre de recherche

### 2.2.1 Métathéorie intégrative de plusieurs concepts : la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) a été élaborée par Deci et Ryan dans les années 1970, et retravaillée plusieurs fois pour arriver à un dernier ouvrage en 2017 (Ryan et Deci, 2017). Selon Bouffard (2017, p. 233), « ce livre présente l'évolution d'une théorie avec les études qui l'appuient sur une période de 40 ans (d'où les 2200 références regroupées à la fin du livre) ». Dès 1985, Deci et Ryan décrivaient la motivation comme un déterminant significatif de la persistance à faire une tâche. La TAD a fait partie d'un « virage copernicien » sur le terrain, car contrairement aux approches comportementalistes (*behaviorisme*), qui tentent de façonner et de contrôler la motivation de l'extérieur, la TAD met l'accent sur les éléments motivationnels inhérents des personnes à apprendre et à grandir, et comment elles peuvent être soutenues dans ce processus (Ryan et Deci, 2019, 2020). Les auteurs ont fait un choix raisonné dès le début de la construction de la TAD en stipulant que le cadre de leur théorie se construirait « brique par brique » en y ajoutant des nouvelles mini théories lorsque celles-ci seraient démontrées scientifiquement à plusieurs reprises (Ryan et Deci, 2019). En raison de la complexité de la TAD, la Figure 2.7 résume les principaux concepts qu'elle contient et les relations entre eux afin de permettre au lecteur de suivre plus facilement leur présentation dans les prochaines sections.

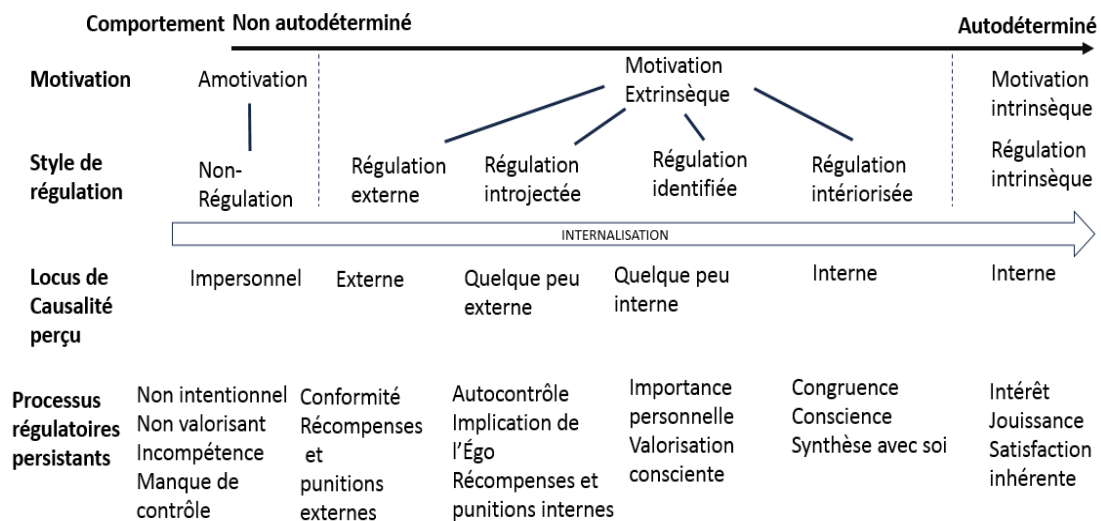


Figure 2.7 Taxonomie de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2020)

### 2.2.1.1 Locus de causalité perçu interne et externe

Selon la TAD, tous les comportements sont motivés par une raison quelconque. Si des personnes sont interrogées sur les raisons de leurs activités, elles répondront sûrement que c'est dû à une raison plutôt qu'à une autre. En d'autres termes, tous les comportements proviennent du *Perceived Locus of Causality* (PLOC) ou *Locus de causalité perçu* en français (Sheldon *et al.*, 2017). En prenant appui sur les recherches de Charms (1968) et Heider (1958), la TAD affirme que les termes autonomie, autodétermination et I-PLOC (Locus de causalité perçu interne) reflètent le même concept, à savoir que la régulation d'une activité est soit intrinsèque ou intériorisée et que l'activité est donc exercée librement ou volontairement (Ryan et Deci, 2017). Se sentir autonome, c'est-à-dire avoir un I-PLOC par rapport à une situation particulière, signifie que l'on éprouve un sentiment de volonté et de choix. Ainsi, Ryan et Deci émettent l'hypothèse que tout événement qui laisserait une personne ressentir un grand sentiment d'engagement volontaire dans une activité améliorerait la motivation

intrinsèque. À l'inverse, un *Locus de causalité perçu externe*, ou *E-PLOC* serait la conséquence de motivations extrinsèques, où l'individu aurait un sentiment d'être contrôlé de l'extérieur (Ryan et Deci, 2017). Ryan et Deci ont par la suite émis une hypothèse différente de Charms, à savoir qu'un comportement qui a un E-Ploc peut devenir un comportement avec un I-Ploc si la personne internalise la valeur de ce comportement. En d'autres termes, si le locus de causalité perçu passe de l'externe à l'interne. Ryan et Deci (2017) expliquent :

« Il semble que de Charms avait raison de proposer que l'I-PLOC fait partie intégrante de la motivation intrinsèque [...] par exemple, un garçon qui fait une corvée uniquement parce qu'il attend une récompense de ses parents (ou uniquement parce qu'il souhaite éviter une punition) s'engage dans un comportement pour une cause perçue comme externe. On peut aussi imaginer, cependant, une grande variété d'actions motivées pour des causes externes qui sont davantage motivées par soi-même ; des actions auxquelles les gens ont consenti de sorte qu'ils ont un I-PLOC malgré le fait que ces comportements soient de nature instrumentale. Par exemple, le même enfant pourrait, à une autre occasion, faire une corvée pour aider ses parents, qu'il aime et souhaite soutenir. Dans ce cas, son comportement aurait un caractère plus volontaire. Il ferait l'expérience de l'auto-initiation et, bien qu'il le fasse pour des raisons extrinsèques (pour aider ses parents), il valoriserait et approuverait ses actions » (p. 68) [traduction libre].

Afin de savoir si une activité a un locus de causalité perçu interne (E-PLOC), il faut comprendre si sa valeur et sa régulation ont été intériorisées. Dans la mesure où l'intériorisation a lieu, l'action sera réalisée de façon autonome, dans le sens contraire il sera dit que l'action est contrôlée (Ryan et Deci, 2017). La TAD propose que tous les comportements motivés puissent être localisés sur un continuum d'autonomie (Figure 2.7), quelque part entre le sentiment d'un manque total d'autodétermination (PLOC externe ou E-PLOC) et le sentiment d'être complètement autodéterminé (PLOC interne ou I-PLOC, Sheldon *et al.*, 2017).

#### 2.2.1.2 Motivation autonome et motivation contrôlée

La TAD propose une conceptualisation multidimensionnelle de la motivation située sur un continuum (Figure 2.7) comprenant l'amotivation, la motivation contrôlée et la

motivation autonome. (Gagné *et al.*, 2015; Ryan et Deci, 2017). Contrairement aux autres conceptualisations quantitatives de la motivation (présence ou absence de motivation et intensité de la motivation), la TAD adopte une approche qualitative de la motivation. Ainsi, selon la TAD certaines formes de motivation sont entièrement volontaires et renvoient aux intérêts et aux valeurs de la personne. D'autres formes peuvent être totalement externes lorsque la personne se sent contrainte et forcée à faire quelque chose. En fonction du fait que la motivation soit volontaire ou non, la qualité et l'énergie déployées envers l'action seront différentes [Ryan et Deci, 2017].

Alors que la motivation autonome est liée positivement au fonctionnement optimal des individus [bien-être et performance], une motivation contrôlée serait moins bénéfique [Cerasoli *et al.*, 2014; Gagné *et al.*, 2015]. Une sous-théorie de la TAD, la théorie de l'intégration organismique [Figure 2.8], différencie trois grandes catégories de la motivation (Deci et Ryan, 1985; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017). La première est l'amotivation qu'ils définissent ainsi : « le concept d'amotivation est utilisé pour décrire le manque d'intentionnalité et de motivation des individus ainsi que pour décrire dans quelle mesure ils sont passifs, inefficaces ou sans but par rapport à un ensemble donné d'actions potentielles » (Ryan et Deci, 2017, p. 16) Il y a deux types d'amotivation : lorsque les individus n'agissent pas, car ils pensent qu'ils ne peuvent pas réussir à obtenir le résultat escompté, ou bien lorsque les individus ne sont pas intéressés, ne voient pas la valeur ou la pertinence de l'action (Ryan et Deci, 2017). La seconde, la motivation extrinsèque, fait référence à l'engagement dans l'activité pour des raisons pragmatiques, comme celle de recevoir des récompenses, de l'approbation, ou pour éviter les punitions et les critiques, ou bien encore pour renforcer l'estime de soi, ou atteindre un objectif qui a de la valeur (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017; Tremblay *et al.*, 2009). La troisième, la motivation intrinsèque, est quant à elle définie comme le fait d'effectuer une activité pour la simple raison du plaisir et de la satisfaction qu'elle procure (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017), c'est-à-dire parce que c'est intéressant et agréable en soi. Les motivations intrinsèques et



extrinsèques sont toutes les deux intentionnelles et, ensemble, elles s'opposent à l'amotivation, qui implique un manque d'intention et de motivation (Gagné et Deci, 2005). La TAD postule que ces catégories se développent sur un continuum (Figure 2.7) avec plusieurs types de motivations extrinsèques selon le degré d'autodétermination (locus de causalité perçu) (Gagné et Deci, 2005 ; Kunz, 2015; Ryan et Deci, 2017). La première forme de motivation extrinsèque (*E-PLOC* le plus élevé), est complètement non intériorisée. Pour que l'individu agisse, il a besoin d'une *régulation externe* soit : une approbation implicite ou explicite ou une récompense tangible (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017 ; Sheldon *et al.*, 2017). Cela fait référence à faire une activité pour obtenir des récompenses ou éviter les punitions administrées par d'autres. La seconde forme est la *régulation introjectée*, elle fait référence à la régulation du comportement par la pression interne de l'individu, telle que l'implication de l'ego, la honte ou la culpabilité (Kunz, 2015). Cette forme est vécue comme contrôlante, l'individu travaille, car cela lui donne de la valeur (*E-PLOC* un peu contrôlé) (Gagné et Deci, 2005 ; Sheldon *et al.*, 2017). La troisième est la *régulation identifiée*, elle est caractérisée par un degré d'autonomie plus grand (*I-PLOC* un peu internalisé). La personne agit par choix parce qu'elle trouve cela important (Kunz, 2015 ; Sheldon *et al.*, 2017). L'individu ayant des valeurs et des objectifs personnels similaires au comportement qui est attendu éprouve moins d'assujettissement au travail, c'est-à-dire qu'il se sent moins soumis aux tâches qui lui sont demandées (Gagné et Deci, 2005). Selon Carré et Mayen (2019, p. 234) « à ce niveau, il est possible de dire que la motivation cesse d'être contrôlante et devient autonome ». La quatrième et dernière forme de motivation extrinsèque, nommée *régulation intégrée* renvoie à la façon dont un individu va comprendre l'importance de la tâche car il y croit et l'internalise au point de faire partie de son propre système de valeurs (Ryan et Deci, 2017). Cette forme de *régulation intégrée* signifie que l'individu s'identifie à la valeur de l'activité ou à la signification de cette dernière et l'accepte comme la sienne, de sorte que cette activité en devient volontaire (Gagné et Deci, 2005). Autrement dit, la personne agit parce que ça fait partie d'elle, de ses valeurs, de

sa représentation de soi. En termes de *Locus de causalité perçue* cette dernière forme de motivation est entièrement internalisée (I-PLOC) tout comme la motivation intrinsèque (Sheldon *et al.*, 2017). Comme l'expliquent Ryan et Deci (2020),

« les motivations extrinsèques autonomes partagent avec la motivation intrinsèque la qualité d'être hautement volontaires, mais diffèrent principalement dans le fait que la motivation intrinsèque est basée sur l'intérêt et le plaisir — les gens adoptent ces comportements parce qu'ils les trouvent engageants voire même amusants, alors que les motivations identifiées et intégrées sont basées sur le sens de la valeur — les gens considèrent que ces activités en valent la peine, même si elles ne sont pas agréables » [traduction libre].

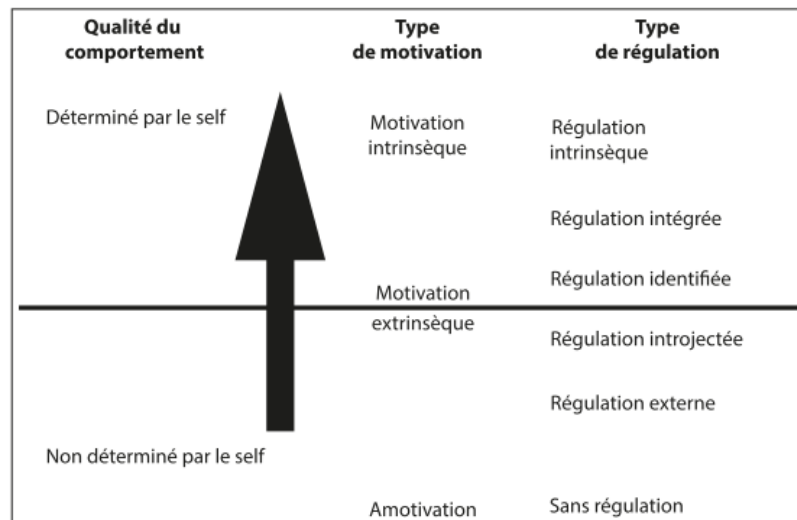


Figure 2.8 : Théorie de l'intégration organismique par Carré et Mayen (2019)

Après plus de 50 ans de recherches, Ryan et Deci ont créé des mini-théories afin d'intégrer toutes ces données empiriques. Carré et Mayen (2019, p. 230) expliquent « que ces dernières sont de véritables théories autonomes dont l'articulation constitue le cœur de la théorie de l'autodétermination ». Ces six mini théories sont : 1) la théorie de l'évaluation cognitive (CET) : décrite précédemment elle concerne le *locus de causalité perçue* ; 2) la théorie de l'intégration organismique : le fait qu'il soit possible d'internaliser l'accomplissement d'une tâche inintéressante afin qu'elle soit faite de

façon autonome ; 3) la théorie des orientations de causalité qui selon Carré et Mayen (2019) « contrairement à la théorie de l'évaluation cognitive [...] n'évalue pas l'influence du contexte, mais les orientations stables des personnes, quel que soit le contexte » ; 4) la théorie des besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et appartenance) qui peuvent être soit satisfaits ou frustrés ce qui engendre des conséquences positives ou négatives sur les individus ; 5) la théorie du contenu des objectifs : l'individu qui atteint des buts extrinsèques sera moins satisfait que lorsqu'il atteint des buts intrinsèques ; 6) la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles : le besoin de relations sociales est fortement relié au besoin d'autodétermination (Carré et Mayen, 2019; Ryan et Deci, 2017, 2020). Pour cette recherche, c'est la mini-théorie sur les besoins psychologiques de base qui est retenue, car elle entretient des liens avec la rétroaction dite positive et négative.

### 2.2.1.3 Besoins psychologiques de base

La TAD soutient que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux *d'autonomie*, de *compétence* et *d'affiliation sociale* a été identifiée comme un prédicteur du fonctionnement optimal des individus dans divers domaines de la vie (Ryan et Deci, 2019 ; Vansteenkiste *et al.*, 2020). Plus précisément, la satisfaction de ces besoins conduit à des formes de motivation plus autonomes (*régulation identifiée, intégrée et intrinsèque*) et à une amélioration de la santé mentale et du bien-être. (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017 ; Van den Broeck *et al.*, 2008 ; Van den Broeck *et al.*, 2010). En s'appuyant sur des recherches empiriques, Ryan et Deci ont par la suite développé « leur compréhension de la motivation au travail en appliquant la théorie des besoins psychologiques de base, qui est essentielle pour expliquer les problèmes de rétention, d'épuisement professionnel, de coopération et de bien-être au travail [traduction libre] » (Ryan et Deci, 2017, p. 536). Au fur et à mesure que les résultats s'accumulaient, il est devenu clair que la motivation autonome pouvait être facilitée en consolidant le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale et à l'inverse minée par des conditions néfastes à ces besoins (Kim *et al.*,

2018; Ryan et Deci, 2000, 2017, 2019). Dans un premier temps les individus doivent se sentir *compétents*, efficaces et en maîtrise dans les tâches qu'ils doivent effectuer (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017). Il est important de noter que la notion de compétence figure dans beaucoup d'autres théories de la motivation telles que *la théorie des buts ; valence, instrumentalité et expectation ; et la théorie de l'auto-efficacité* (Latham, 2012). Le second besoin psychologique de base est *l'autonomie*, ou la nécessité pour l'individu d'autoréguler ses expériences et ses actions (Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017). Le besoin d'autonomie est à différencier du concept de liberté. Les employés peuvent se sentir motivés s'ils comprennent et approuvent la valeur de leur travail, et ce, même si ce travail est obligatoire ou décrété par d'autres (Rigby et Ryan, 2018). Le dernier besoin psychologique de base est *l'affiliation sociale* qui concerne l'établissement d'un sentiment de respect mutuel et de confiance avec les autres (Baard *et al.*, 2004 ; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017). Sur le lieu de travail, le besoin d'affiliation sociale est satisfait lorsque les employés se sentent respectés, valorisés et inclus à tous les niveaux de l'entreprise, y compris parmi les collègues, les gestionnaires et les dirigeants (Rigby et Ryan, 2018).

À de nombreuses reprises, des études ont mis en lumière l'importance des besoins de base au travail. Plus précisément, des facteurs aussi divers que les récompenses, les évaluations, l'ambiguïté des demandes des supérieurs, les conflits au sein de l'équipe, la pression ressentie au travail, la surveillance et les commentaires négatifs (qui ont pour effet de diminuer la satisfaction ou d'augmenter la frustration des besoins psychologiques de base) ont tous été explorés dans des études expérimentales et sur le terrain en relation avec la motivation (Bartholomew, Kimberley Jane *et al.*, 2014 ; Boudrias *et al.*, 2020 ; Eyal et Roth, 2010 ; Papachristopoulos et Xanthopoulou, 2019 ; van Tuin *et al.*, 2020 ; Weibel *et al.*, 2010). Les facteurs qui engendrent des perceptions d'être réglementé de l'extérieur et/ou incompetent minent la motivation intrinsèque (Bartholomew, Kimberley J *et al.*, 2011 ; Cerasoli *et al.*, 2014 ; Gillet *et al.*, 2014; Ryan et Deci, 2020). À l'inverse, la rétroaction positive, la possibilité d'avoir le

choix et la reconnaissance sont des facteurs qui soutiennent les perceptions d'autonomie et de compétence, ce qui a pour conséquence le maintien ou le renforcement de la motivation intrinsèque (Robijn *et al.*, 2020; Van den Broeck *et al.*, 2016; Van den Broeck *et al.*, 2010; van Tuin *et al.*, 2020). Étant donné que la satisfaction des besoins de base nourrit une motivation de qualité, l'engagement au travail sera favorisé (Robijn *et al.*, 2020), l'impact sera d'ailleurs probablement plus grand, car l'épuisement professionnel, les intentions de changement de travail, les performances, la créativité et la proactivité sont aussi liés aux besoins de base (Van den Broeck *et al.*, 2016). En ce sens, selon les auteurs de la méta-analyse sur les besoins psychologiques de base au travail, l'importance de promouvoir la satisfaction de ces besoins psychologiques de base est sans doute la construction la plus importante au sein de la TAD (Fong *et al.*, 2019). Ryan et Deci (2017) ajoutent,

« En effet, des recherches substantielles ont indiqué que les organisations hautement efficaces sont celles dans lesquelles les besoins psychologiques de base sont satisfaits, car les employés s'engagent de manière autonome dans un travail qu'ils apprécient et pour lequel ils se sentent respectés et rémunérés équitablement. Ces effets positifs sur les organisations et l'engagement positif des employés sont observés dans divers types d'entreprises et divers types d'emploi, de plus ils sont mis en évidence dans diverses cultures » (p.553) [traduction libre].

Pour conclure, la TAD est l'une des théories les plus importantes pour expliquer la motivation humaine en général et plus particulièrement au travail (d'Ailly et Blokhuis, 2018 ; Gagné et Deci, 2005 ; Kunz, 2015 ; Rigby et Ryan, 2018). La validité de la représentation de la motivation sur le continuum de l'autonomie (Figure 2.7) a été réaffirmée à de nombreuses reprises et ce dans différentes cultures (Chen *et al.*, 2015; Ryan et Deci, 2017, 2020 ; Sheldon *et al.*, 2017). Plus précisément, Fong *et al.* (2019), à travers leur méta-analyse sur la relation entre les rétroactions négatives et la motivation intrinsèque, apportent des éléments intéressants ; notamment ils impliquent qu'il faudrait s'intéresser aux caractéristiques de cette rétroaction afin de comprendre quels sont les éléments qui satisfont ou frustrant les *besoins psychologiques de bases*

des questionnaires de SGEE. La section suivante présentera la relation qui existe entre la rétroaction positive, la rétroaction négative, la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base et la motivation des questionnaires.

### 2.3 État des connaissances sur les éléments de la rétroaction qui satisfont ou frustrer les besoins psychologiques de base

Avant d'entrer dans le vif du sujet de la rétroaction, il semble important de rappeler les points clés mentionnés précédemment. Selon, Gagné et Forest (2008, p. 225) « le fonctionnement optimal dans les organisations comprend l'engagement des employés, le bien-être subjectif, la performance au travail, et la rétention »; ces caractéristiques ayant pour effet d'augmenter la motivation autonome. En effet, la motivation autonome est associée positivement avec le bien-être psychologique, la satisfaction au travail et l'engagement au travail (Fernet *et al.*, 2015 ; Manganelli *et al.*, 2018), alors que la motivation contrôlée a été associée à des conséquences négatives pour les employés telles que l'ergomanie, l'épuisement professionnel et l'intention de changer de travail (Fernet *et al.*, 2015 ; Gagné et Forest, 2008 ; Gillet *et al.*, 2013 ; Kunz, 2015).

Issue du contexte de l'évaluation de la performance des individus, la rétroaction a comme objectif l'amélioration de l'employé au travail (Buckingham et Goodall, 2019). Même si la rétroaction est l'un des instruments qui a le plus d'influence sur l'apprentissage (Masson, 2020), la question demeure quant à la meilleure façon de donner de la rétroaction afin de renforcer la motivation intrinsèque des individus (Fong *et al.*, 2019). Les recherches font ressortir certaines caractéristiques de la rétroaction, laquelle correspond dans le cas du présent mémoire au rapport d'évaluation provenant du SEAQ, qui pourraient contribuer à satisfaire ou frustrer les besoins psychologiques de base et ainsi augmenter ou diminuer la qualité de la motivation des questionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité.

Dans sa forme la plus générale, la *théorie de l'évaluation cognitive (cognitive evaluation theory; ou CET)*,

« soutient que les événements qui affectent négativement l'expérience d'autonomie ou de compétence d'une personne diminuent la motivation intrinsèque, tandis que les événements qui soutiennent les perceptions d'autonomie et de compétence amélioreront la motivation intrinsèque [...] Le CET suggère que l'appartenance joue également un rôle dans la formation de la motivation intrinsèque, en particulier pour les activités qui ont un élément social » [traduction libre] (Ryan et Deci, 2017, p. 123).

Grenier *et al.* (2012, p. 176) postulent que les cadres d'entreprises « sont en mesure de satisfaire aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale au travail des employées par le truchement du processus de rétroaction ». Les auteurs offrent 12 propositions de recherche synthétisées dans le Tableau 2.2 pour aider les cadres à améliorer leurs rétroactions auprès de leurs employés. Les propositions sont par exemple : d'éviter le blâme, de témoigner de l'empathie, d'établir des objectifs exigeants, mais raisonnablement atteignables ou encore d'assurer un processus concerté de fixation d'objectifs de rendement.

*Tableau 2.2 Composantes de la rétroaction et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux issus de la théorie de l'autodétermination (Grenier et al., 2012)*

Composantes du processus de rétroaction et de gestion du rendement	Besoins fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination		
	Compétence	Affiliation sociale	Autonomie
Favoriser une rétroaction axée sur la résolution de problème	P5. Éviter le blâme	P4. Témoigner de l'empathie.	
Identifier et surmonter les résistances lors de la rétroaction		P6. Être transparent et expliquer les fondements de la prise de décision.	P7. Expliquer la base du processus de prise de décision.
Établir des objectifs lors de la rétroaction	P8. Établir des objectifs exigeants mais raisonnablement atteignables. P9. Organiser les objectifs en paliers.	P2. Assurer un processus concerté de fixation d'objectifs de rendement.	P3. Permettre le choix personnel des objectifs de perfectionnement.
Donner fréquemment de la rétroaction	P12. Mettre l'accent sur l'importance de l'amélioration continue lors de la reconnaissance informelle.	P11. Offrir de la rétroaction informelle et l'utiliser et la présenter comme une marque de reconnaissance.	P10. Encourager l'employé à demander de la rétroaction informelle régulière sur les éléments à travailler.

Lechermeier et Fassnacht (2018) ont examiné 64 études scientifiques sur les caractéristiques de la rétroaction et comment celles-ci influencent les réactions des destinataires. Ils ont organisé leurs recherches et leurs résultats selon trois caractéristiques : la source de la rétroaction, le moment de la rétroaction et la valence de la rétroaction (positive ou négative). Selon cette étude, si le superviseur possède une grande crédibilité, il aura probablement plus d'influence sur les comportements des employés que si la source de la rétroaction provient de clients ou de collègues. En ce qui concerne le moment de la rétroaction, les résultats sont mitigés, certains révèlent une prédominance pour une rétroaction ultérieure comparativement à immédiate, alors que d'autres recherches mettent en évidence les avantages d'une rétroaction immédiate. Selon Lechermeier et Fassnacht (2018), les résultats les plus intéressants se situent au niveau de la valence (rétroaction positive versus négative). En règle générale, les rétroactions négatives ont tendance à avoir des effets délétères sur les destinataires.



Cependant, certains messages, tâches ou caractéristiques individuelles peuvent inverser cet effet (par exemple : si le degré de la confiance en soi de la personne qui reçoit la rétroaction est élevé, si les employés sont centrés sur des buts à atteindre). En ce qui concerne les caractéristiques du message, la rétroaction négative communiquée dans un style informatif (par rapport à un style confirmatoire) s'est avérée réduire les émotions négatives. La rétroaction dans un style confirmatoire ne donne que l'indication sur l'exactitude (correct ou incorrect), tandis que la rétroaction informative renseigne les apprenants sur les raisons pour lesquelles leurs réponses sont correctes ou incorrectes et fournissent des informations relatives à la tâche qui était demandée (Woo *et al.*, 2015). De même, en ce qui concerne les caractéristiques de la tâche, lorsque des pistes d'amélioration sont fournies ou lorsque les employés se sentent responsables de leur choix (autodéterminés), la rétroaction négative engendre une motivation et une performance accrues. En résumé, selon Lechermeier et Fassnacht (2018) il serait préférable que la rétroaction soit donnée par le superviseur et qu'elle soit positive. Si la rétroaction est négative alors il est conseillé de donner à l'apprenant des précisions et des indications pour s'améliorer.

Buckingham et Goodall (2019, p. 97), quant à eux, sont catégoriques : « le cerveau réagit aux commentaires critiques en tant que menace et réduit son activité. Focaliser sur les lacunes ne permet pas aux individus d'apprendre ; cela entrave l'apprentissage » [traduction libre]. Afin d'aiguiller les gestionnaires, les auteurs proposent plusieurs solutions pour aider leurs employés à progresser. La première serait d'indiquer à l'employé ce qu'il fait bien, afin qu'il puisse reconnaître ce comportement, le refaire et le bonifier avec le temps. La seconde, au lieu de dire des éloges sur des choses en général, il serait judicieux de partager avec l'employé ce que certaines de ses actions particulières ont eu comme impact sur l'observateur. En voici un exemple « voici ce que j'ai ressenti quand je vous ai vu faire telle action » en étant le plus précis possible sur l'action que le superviseur a appréciée. Selon les auteurs, cette technique permet de parler en toute authenticité et d'être crédible aux yeux de l'employée.

Ryan et Deci (2017) vont plus loin et mentionnent que la rétroaction négative pourrait diminuer la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, laissant les employés avec un niveau élevé d'amotivation. Les auteurs mentionnent que la rétroaction stipulant qu'une personne est incompetente engendre une impuissance personnelle, qui est un type d'amotivation. Cependant, selon ces auteurs, vis-à-vis des besoins psychologiques de base, quand une rétroaction doit être faite, il serait préférable de donner une rétroaction positive. En effet, celle-ci répond au besoin de compétence tout en étant moins susceptible de s'opposer au sentiment d'autonomie que les récompenses tendent habituellement à faire diminuer. À cet égard, lorsque les besoins psychologiques de base sont satisfaits, les employés sont plus engagés, ils ressentent davantage de bien-être et de satisfaction au travail et; finalement déploient leurs meilleures connaissances et compétences (Rigby et Ryan, 2018).

Dans la même veine, Hu *et al.* (2016) ont mis en évidence que les effets délétères de la rétroaction négative pouvaient être réduits en mentionnant aux individus que leurs performances pouvaient être améliorées et en donnant des pistes d'amélioration pour atteindre les objectifs. Ces résultats rejoignent ceux de la recherche en neurosciences de Woo *et al.* (2015). Ces auteurs ont émis l'hypothèse que, lorsque des informations pertinentes sont fournies pour s'améliorer à la tâche demandée, l'individu porterait son attention sur les informations données pour s'améliorer et cela détournerait l'attention de la valence négative du feedback.

Schulman *et al.* (2012), quant à elles, ont donné la parole à 48 gestionnaires de SGEE dans neuf états aux États-Unis. Il ressort que, dans le processus des SEAQ, les gestionnaires souhaitent avoir un rapport détaillé de sorte à connaître les éléments positifs de leur SGEE afin de les maintenir et de les perfectionner en plus d'identifier les éléments qui doivent être améliorés. Les gestionnaires souhaitent aussi avoir la possibilité de faire appel de leurs résultats afin de faire entendre leur voix dans le processus d'évaluation.

En s'appuyant sur la théorie motivationnelle de l'autodétermination de Deci et Ryan (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2017); une étude similaire à celle de Grenier *et al.* (2012) a décrit une façon optimale d'offrir de la rétroaction en milieu de travail afin de pouvoir améliorer la motivation des employés (Manganelli *et al.*, 2018). Selon ces chercheurs, dans l'idéal, les employés doivent recevoir une rétroaction directe et claire sur leur efficacité. Cette rétroaction peut être donnée de manière à répondre aux besoins psychologiques de base, autant lorsqu'elle est dite « *promotion oriented feedback* » ou « *change-oriented feedback* » (Carpentier et Mageau, 2013). La rétroaction optimale se baserait sur la prise de perspective de l'employé(e), en donnant des choix de solutions assortis de conseils, basés sur des attentes claires, avec un ton de voix calme et qui évite des jugements sur la personne (Manganelli *et al.*, 2018).

Cette proposition de rétroaction rejoint les indications sur le style de leadership qui est orienté vers la revitalisation de l'organisation (Eyal et Roth, 2010; Legendre, 2005) quant à la prise en compte des besoins psychologiques de base des individus expliqué avec la TAD (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2017). La première étude menée à grande échelle avec la TAD (Deci *et al.*, 1989) avait pour but de développer un style de gestion qui répond au besoin psychologique d'autonomie des employés. L'étude s'est déroulée sur 18 mois. Les trois grands concepts centraux pour soutenir l'autonomie (selon la TAD) étaient modelés et enseignés aux cadres. Le premier concept était de comprendre la perspective de l'autre. Le second était d'effectuer un retour d'information constructif (*informational feedback*), puisque les cadres devaient être plus soutenant et positifs dans leurs rétroactions. Le dernier concept était de soutenir la prise d'initiative et la participation des employés dans les questions et les décisions liées au travail. Les résultats de cette étude ont montré qu'à la suite de cette formation, la relation entre les cadres et les employés était plus forte, les employés étaient plus satisfaits des supérieurs immédiats ainsi que de la direction à la tête de la société. Finalement, les changements étaient très positifs au niveau de l'attitude des employés dont les supérieurs immédiats avaient reçu la formation sur les besoins

psychologiques de base et la revitalisation de l'organisation ( Ryan et Deci, 2017). En somme, leur étude indique qu'il semblerait que pour être efficaces et améliorer la motivation autonome des employés les rétroactions devraient répondre aux besoins psychologiques de base (l'autonomie, la compétence et l'appartenance), par l'intermédiaire de méthodes telles que l'empathie, la prise en considération de l'employé, en proposant une rétroaction informative et constructive (p.ex. afin d'améliorer le niveau de qualité voici quelques suggestions), en n'ayant pas de récompenses qui sont contrôlantes comme un bonus financier par exemple.

Dans la même veine, Fong *et al.* (2019), dans une méta-analyse portant sur 78 recherches scientifiques, se sont intéressés aux effets de la rétroaction négative sur la motivation intrinsèque ainsi qu'au sentiment de compétence lorsque comparée à une rétroaction positive ou à l'absence de rétroaction. Les auteurs invitent à la prudence, car, selon les recherches incluses dans leur méta-analyse, il y a des preuves empiriques qui montrent que, dans certains cas, la rétroaction négative peut améliorer la motivation autonome, car elle donne des informations utiles pour l'individu et donc améliore le sentiment d'autodétermination. Par exemple, lorsque les gens se sont fixés des objectifs, une rétroaction négative signale les écarts entre ce qu'ils ont accompli et ce qu'ils souhaitent réaliser. En réponse, bien qu'ils éprouvent de l'insatisfaction envers eux-mêmes, ce sentiment sert d'incitation à la motivation pour effectuer un plus grand effort. Dans d'autres circonstances par exemple lorsque l'employé reçoit une rétroaction normative (« tu as fait moins bien que tous tes collègues »), sans piste d'amélioration ou encore en public (à cause de la pression externe), la rétroaction négative peut être préjudiciable à la motivation intrinsèque, car elle nuit au sentiment de compétence. Cependant les résultats finaux de la méta-analyse de Fong *et al.* (2019) indiquent « que si l'on compare la rétroaction positive versus la rétroaction négative, la seconde est plus néfaste sur la motivation autonome des individus » [traduction libre] (p. 152). De même, la rétroaction positive augmente le sentiment de compétence alors que la rétroaction négative la diminue. Cette méta-analyse révèle des informations

intéressantes sur les caractéristiques de la rétroaction qui vont dans le même sens que les constats de Manganeli *et al.* (2018), de Ryan et Deci (2017), de Lechermeier et Fassnacht (2018) et Woo *et al.* (2015). Les rétroactions constructives présentant des commentaires pertinents pour s'améliorer accroissent la motivation autonome. Alors que la rétroaction négative en personne améliore la motivation autonome par rapport aux commentaires neutres, les commentaires négatifs fournis par le biais de formulaires réduisent la motivation autonome. Les auteurs recommandent d'utiliser la rétroaction avec des indicateurs (vous avez répondu correctement à 10 questions sur 10) versus la rétroaction normative (vous avez fait pire que la majorité de vos pairs).

Pour résumer cette section sur les caractéristiques de la rétroaction favorable ou néfaste pour les besoins psychologiques de base, les recherches semblent démontrer qu'il faille s'attendre à ce que la rétroaction négative (et parfois positive) diminue le sentiment d'autonomie et de compétence (Burgers *et al.*, 2015 ; Fong *et al.*, 2019; Ryan et Deci, 2017). Il y aurait alors un mouvement au niveau du locus de causalité perçu qui passerait d'interne à externe, car la rétroaction est éprouvée comme contrôlante et destinée principalement à contraindre un comportement à répondre à une norme imposée de l'extérieur. Cela impliquerait une diminution de la motivation pour les employés. Pour autant, l'effet délétère de cette rétroaction négative pourrait être atténué si l'employé a un droit de parole, si la rétroaction est donnée avec des pistes d'amélioration, sans rétroaction normative tout en étant en personne avec un ton de voix positive, chaleureuse et sans jugement.

Dans le contexte des SGEE, les SEAQ sont similaires à des évaluations de performances pour les gestionnaires. Un parallèle peut ainsi être établi dans la façon dont la rétroaction de ces évaluations leur est communiquée. Il semble donc pertinent de savoir si les rapports d'évaluations au Québec et à Toronto comportent des caractéristiques qui se concentrent sur la détection de problème et l'utilisation de rétroactions normatives ou à l'inverse répondent aux besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale.

## 2.4 Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'examiner quelles sont les influences de la rétroaction sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto à la suite de la réception du rapport d'évaluation du SEAQ. De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques :

- Mesurer le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité
- Identifier les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité
- Comparer la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de Montréal et Toronto à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent précisait le cadre théorique qui guide cette étude. Ce troisième chapitre présente la méthodologie utilisée afin de répondre aux objectifs de recherche. Il précise d'abord la posture épistémologique adoptée, puis explique et justifie le choix d'un devis de recherche majoritairement quantitatif. Ce chapitre méthodologique présente l'échantillon des gestionnaires de SGEE qui ont participé à cette recherche, les étapes et procédures de leur recrutement de même que les critères de sélection retenus. Il est ensuite question des techniques et outils de collecte, ainsi que les méthodes d'analyse de données utilisées. Dans la dernière partie, les critères de rigueur scientifique et les considérations éthiques sont exposés.

#### 3.1 Posture épistémologique et approche méthodologique

Karsenti et Savoie-Zajc (2018) décrivent la méthodologie comme le résultat à la question « comment faire » pour répondre aux questions de la recherche. Fortin et Gagnon (2016, p. 25) quant à elles expliquent que « le paradigme n'est pas un simple énoncé, mais un modèle de référence fondamental ». Le présent projet de recherche s'inscrit pour sa part dans le paradigme post-positiviste, Fortin et Gagnon (2016, p. 28) expliquent :

« la vision post-positiviste de la science suppose qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine, mais que cette réalité

peut être connue qu'imparfaitement [...] Étant donné les limites humaines, cela signifie que l'objectivité n'est plus envisagée comme atteignable de façon absolue, mais qu'elle se fonde sur des probabilités ».

Dans ce paradigme, le chercheur comprend que la réalité ne pourra jamais être complètement appréhendée. Le chercheur cumule alors plusieurs perspectives et méthodes de sorte à limiter les biais et répondre de façon le plus spécifique aux objectifs de recherche (Creswell et Creswell, 2018 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le présent mémoire a pour objectif d'examiner les influences du rapport d'évaluation du SEAQ sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE. Plus précisément, cette recherche souhaite identifier les caractéristiques des rapports d'évaluation qui favorisent ou frustrant la satisfaction des besoins psychologiques de base chez les gestionnaires de SGEE. Pour atteindre ces objectifs spécifiques, comme le mentionne Thouin (2017) : « plusieurs types de recherche en didactique [...] peuvent comporter des données quantitatives, qualitatives ou mixtes, selon les contextes » (p.109).

Le but du chercheur étant de limiter les biais possibles pour rendre compte de la réalité, il importe de décrire le devis, les participantes et les instruments qui permettent d'assurer la validité interne pour répondre aux objectifs de la recherche (Creswell et Creswell, 2018 ; Thouin, 2014). Par ailleurs, afin d'assurer la validité externe des résultats, les choix effectués vis-à-vis de l'échantillon des participantes doivent aussi être explicités en détail. En effet, Lehrer *et al.* (2021, p. 36) expliquent que « la validité externe renvoie [...] à la généralisabilité des résultats de l'étude et découle donc principalement de l'échantillonnage ».

De la posture post-positiviste qui vient d'être explicitée découle le devis de cette recherche qui est expliqué dans les prochaines sections qui comportent les outils pour récolter les données, le recrutement et la description des participantes, ainsi que les analyses des données qui seront effectuées.



La présente recherche de type descriptive adopte une approche méthodologique surtout quantitative pour répondre aux objectifs de recherche. Cependant des données qualitatives sont aussi collectées. En ce faisant, cette étude « tente de rapprocher des données quantitatives et qualitatives en les intégrant dans l'interprétation des résultats afin de fournir une analyse complète du problème de recherche ; [par ailleurs], les données [seront] recueillies en même temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 249). Dans cette recherche, les données quantitatives sont récoltées 1) à travers des questions fermées d'ordre sociodémographique ; 2) par une question sur une échelle de Lickert pour recueillir le sentiment des gestionnaires quant à la justesse de la représentativité des résultats de l'évaluation et 3) un questionnaire sur les besoins psychologiques de base. Ces données fournissent une compréhension générale à savoir si les rapports des SEAQ satisfont ou frustrant les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE et les variables structurelles et contextuelles qui y sont associées. Puis, la collecte des données qualitatives donne la parole aux gestionnaires sur les caractéristiques du rapport qui les motivent ou les démotivent à travailler à l'amélioration de la qualité. Ces données sont récoltées à travers des questions ouvertes. Toutefois, malgré le fait que des données qualitatives soient recueillies au sujet des caractéristiques du rapport d'évaluation reçu, elles sont aussi traitées par la suite de façon quantitative afin de pouvoir les mettre en relation avec les besoins psychologiques de base des gestionnaires et ainsi décrire le phénomène à l'étude. Les réponses fournissent une compréhension plus détaillée qui permet de répondre aux objectifs de recherche quant à l'identification des caractéristiques du rapport qui satisfont ou frustrant les besoins psychologiques de base. Pour cette raison, la présente recherche adopte une méthodologie estimée relever davantage de l'approche quantitative que de celle mixte.

Cette recherche est exploratoire, car aucune recherche à notre connaissance n'a étudié la relation entre les caractéristiques de la rétroaction des rapports d'évaluation des SEAQ de Montréal et Toronto et la satisfaction ou la frustration des besoins

psychologiques de base des gestionnaires de SGEE. Cette recherche permet « d'accroître les connaissances [de ce] phénomène » (Legendre, 2005, p. 1150). En effet, à la suite de la recension des écrits des recherches empiriques décrites dans la dernière partie du cadre de recherche sur les rétroactions favorables ou néfastes à la motivation, il est possible de s'attendre à ce que certaines caractéristiques des rapports d'évaluation soient bénéfiques aux besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE (pistes d'amélioration, sans rétroaction normative, sans jugement, en personne et avec un ton bienveillant) alors que d'autres pourraient être délétères (rétroaction négative, aucune piste d'amélioration, avec une rétroaction normative et des conséquences néfastes).

### 3.2 Critères de sélection, recrutement et échantillon

La nécessité d'assurer un suivi continu de la qualité des services offerts aux jeunes enfants a encouragé la création de systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (SEAQ) (Geoffroy *et al.*, 2010 ; Jeon et Buettner, 2015 ; Markowitz *et al.*, 2018 ; OCDE, 2018 ; Schanzenbach et Nunn, 2017). À ce jour et à notre connaissance, au Canada, seules la province du Québec et la ville de Toronto ont mis un SEAQ en place. Comme discuté dans le cadre de recherche, les gestionnaires jouent un rôle central pour la qualité dans les SGEE (Bloom, 1992 ; Douglass, 2019 ; Muijs *et al.*, 2004 ; OECD, 2020). Gaudreau (2011, p. 99) mentionne qu'« en vue de choisir les sources de données, il faut d'abord bien délimiter la population dont elles font partie ». Fortin et Gagnon (2016) ajoutent l'importance de limiter les biais à la validité en particulier en ce qui concerne l'échantillon des participants à l'étude. Mentionné aussi par Lehrer *et al.* (2021, p. 39) « plus précisément, lorsqu'un échantillon est constitué au hasard, celui-ci devrait inclure des participants qui représentent la diversité de la population ciblée ». Pour cette recherche, l'étude se porte sur les SGEE qui participent au SEAQ situés dans les deux centres urbains de Montréal et Toronto. Ces deux villes ont été

choisies, car ce sont les deux régions administratives qui ont de grandes similarités. Selon le recensement de 2016, la population des 0 – 4 ans représente 5,79 % de la population globale à Montréal et 5,23 % à Toronto (Statistique Canada, 2016). À Montréal, 61,2 % des enfants de moins de 4 ans sont accueillis dans un SGEE (Ministère de la Famille et Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique, 2016). À Toronto, les chiffres sont difficiles à trouver en ce qui concerne le nombre d'enfants en SGEE. Cependant, les études montrent que si les familles recevaient une aide financière pour les frais de garde 63 % des familles choisiraient des SGEE pour leurs enfants (Cleveland *et al.*, 2016). Une autre caractéristique similaire est la densité de population au km<sup>2</sup>. En 2016 à Montréal. Ce chiffre était de 3 889,8 ; et de 3028,2 à Toronto. Finalement, à Montréal au 31 mars 2021, il y a 1200 installations qui ont expérimenté le SEAQ ; en ce qui concerne Toronto, le chiffre est de 1249 installations (Children's Services, 2021a; Ministère de la Famille, 2021a).

Cette étude se concentre sur des CPE, des garderies subventionnées et garderies non subventionnées à Montréal et des garderies subventionnées par Children's Services à Toronto, puisque ce sont les installations qui doivent se soumettre aux évaluations de la qualité. Pour ce mémoire, la recherche porte essentiellement sur les gestionnaires de SGEE qui ont reçu respectivement une évaluation de la qualité dépendant du ministère de la Famille (via la firme Servirplus) à Montréal et de Children's Services à Toronto. Les évaluations des SEAQ ayant commencé en 2019 pour Montréal et étant tous les ans pour Toronto, les gestionnaires participant à cette recherche ont toutes reçu un rapport d'évaluation d'un à deux ans maximum avant le début de la collecte de données.

Afin de bien cibler le rapport d'évaluation comme variable d'intérêt, « il est important de déterminer les sources possibles de biais et de proposer des moyens pour contrôler ou minimiser les effets » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 171). Dans un premier temps, il semble important de rappeler que le cadre de recherche a permis de mettre en lumière de grandes similitudes quant au niveau de la qualité structurelle et de la qualité des

processus au Québec et en Ontario. Aussi, il est raisonnable de penser que ces données sont similaires entre les deux échantillons de participantes à Montréal et à Toronto.

Par ailleurs, en ce qui concerne certaines différences ainsi que d'autres variables plus contextuelles qu'il semblait important d'intégrer dans la recherche ; l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs, communément appelée *Grandir en qualité* (Institut de la statistique du Québec, 2014a) révèle des caractéristiques des gestionnaires qui ont une relation statistiquement significative avec la qualité éducative en installation. Deux de ces caractéristiques sont le fait de posséder un diplôme (spécialisé en éducation à l'enfant, en éducation ou en développement de l'enfant), ainsi que 5 années ou plus d'expérience comme éducatrice auprès d'enfants de 0 à 5 ans en CPE ou en garderie (comparativement à celle qui en a 4 ou moins). D'autres recherches expliquent que la participation à des formations continues pour les gestionnaires est liée à la qualité des processus dans les SGEE (Cheung *et al.*, 2019 ; Friendly *et al.*, 2006 ; OECD, 2019 ; Whalen *et al.*, 2016). Un autre élément intéressant à considérer est le nombre d'années d'expérience en tant que gestionnaire, puisque les résultats dans les recherches scientifiques se contredisent sur cette variable. Certaines études semblent démontrer que le nombre d'années d'expérience de la direction est lié à un niveau de la qualité éducative plus élevé (Jorde-Bloom, 1989) alors que d'autres ont trouvé l'inverse sans pouvoir donner d'explications (Perlman *et al.*, 2019).

Ces caractéristiques, soit le diplôme, l'expérience en tant que DG, l'expérience préalable comme éducatrice, la formation continue servent de variables pour faire des analyses permettant de répondre au troisième objectif spécifique de cette recherche à savoir la comparaison de la satisfaction ou de la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.

Afin de recruter les gestionnaires de SGEE plusieurs étapes ont eu lieu. La première consistait à recevoir l'approbation éthique auprès du comité d'éthique de la recherche

pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Cette approbation a été reçue en août 2021 (Annexe H). La deuxième étape fut de contacter en septembre et octobre 2021 les associations qui travaillent en étroite collaboration avec les SGEE de Montréal et Toronto et de leur demander si elles étaient d'accord de diffuser l'invitation aux gestionnaires de SGEE à travers leurs listes d'envoi par courriels. Ainsi, à Montréal, la chercheuse a contacté le Conseil québécois des services éducatifs à la petite Enfance (CQSEPE), l'Association des cadres des CPE (ACCPE), l'Association québécoise des CPE (AQCPE) et le Rassemblement des garderies privées du Québec (RGPQ) qui ont accepté de diffuser le questionnaire à travers leurs listes d'envoi. À Toronto, la chercheuse a contacté l'association anglaise Association of Early Childhood Educators Ontario (AECEO) et l'Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario (AFESFO) qui elles aussi ont transféré le questionnaire. En raison du faible nombre de répondants une fois ces deux étapes réalisées, la chercheuse a dans un troisième temps cherché les courriels de tous les SGEE de Montréal (Ministère de la Famille, 2021b) et leur a envoyé la présentation de la recherche ainsi que le lien vers le questionnaire. À Toronto, la chercheuse a répertorié toutes les garderies qui ont reçu un rapport d'évaluation par Children's Services via le site web qui donnent les résultats pour chacune des garderies (Children's Services, 2021b).

À la suite de toutes ces démarches à Montréal et à Toronto, de nombreuses gestionnaires de SGEE ont commencé à répondre au questionnaire (144 à Montréal et 100 à Toronto). Cependant, pour les résultats de cette recherche, seuls les questionnaires entièrement complétés sont pris en compte. Ainsi, les données proviennent de l'analyse des questionnaires auxquels les gestionnaires de SGEE de Montréal (n=40) et de Toronto (n=35) ont répondu entièrement. Comme le montre le Tableau 3.1 présentant les données démographiques de l'échantillon, une grande majorité des répondantes sont des femmes avec 82,5 % versus 15 % d'hommes pour Montréal et 97,1 % de femmes pour Toronto. En ce qui concerne la répartition en

termes d'âge, le groupe des 45 à 54 ans est le plus important et représente 40,0 % des répondantes à Montréal et 42,9 % à Toronto. C'est ensuite le groupe des 55+ avec 32,5 % à Montréal et 28,6 % à Toronto. Finalement, le groupe des 25 à 44 ans représente 27,5 % pour Montréal et 28,6 % pour Toronto.

*Tableau 3.1 Données démographiques pour l'échantillon des participantes au questionnaire*

Caractéristiques	Montréal		Toronto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Age				
25 - 44	11	27,5	10	28,6
45-54	16	40,0	15	42,9
55+	13	32,5	10	28,6
Sexe				
Homme	6	15,0	N/A	N/A
Femme	33	82,5	34	97,1
Autre	N/A	N/A	N/A	N/A

Cette taille d'échantillon était suffisante pour être en mesure de détecter un effet de grande taille à une puissance statistique de 0,80 et un seuil alpha de 0,05. En effet, Thouin (2014) mentionne qu'« il faut, au minimum, une trentaine de sujets dans chaque groupe, mais tous les tests statistiques deviennent beaucoup plus fiables avec des échantillons plus grands » (p.135).

### 3.3 Devis de recherche quantitatif : choix des instruments de collecte de données

Thouin (2014, p. 133) explique que « les deux qualités les plus importantes sont la validité et la fidélité » des instruments de mesure. Les prochaines sections décrivent le choix des instruments pour la collecte de données de cette recherche qui a été réalisée au mois d'octobre 2021.

### 3.3.1 Questions sociodémographiques

Le questionnaire reçu par les gestionnaires débute avec des questions en lien avec des variables structurelles et contextuelles qui ont été reliées à la qualité éducative en SGEE. Plusieurs des questions sont tirées du questionnaire autoadministré dans le cadre de l'enquête *Grandir en Qualité* (Institut de la statistique du Québec, 2014b). Ces données sociodémographiques comportent a) le niveau d'étude des gestionnaires ; b) le nombre d'années en poste en tant que gestionnaire ; c) le fait d'avoir suivi une formation de perfectionnement professionnelle dans les 12 derniers mois ; d) le nombre d'années d'expérience en tant qu'éducatrice sur le terrain avant de prendre un poste en direction. Par ailleurs, une question sur la représentativité du rapport est posée sur une échelle de Likert en 5 points : *est-ce que les résultats vous ont semblé refléter la qualité éducative des groupes de votre SGEE ?* (Hartmann et Slapničar, 2012 ; Van den Broeck *et al.*, 2016).

### 3.4 Questionnaire de satisfaction et frustration des besoins psychologique de base

La seconde partie intègre les questions du questionnaire Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Chen *et al.*, 2015) sur la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base (Annexe F).

Depuis une décennie, avec les progrès conceptuels et les avancées dans les outils de mesure, les recherches scientifiques ont démontré qu'il était important d'évaluer séparément la satisfaction et la frustration des besoins psychologique de base (Bartholomew, Kimberley J *et al.*, 2011 ; Longo *et al.*, 2018 ; Longo *et al.*, 2016; Ryan *et al.*, 2019 ; Schultz *et al.*, 2015 ; Vansteenkiste et Ryan, 2013 ; Vansteenkiste *et al.*, 2020). Plus spécifiquement les recherches ont montré qu'une faible satisfaction des besoins psychologiques de base pouvait signifier une insatisfaction des besoins, mais pas nécessairement une frustration. Par exemple : « un employé peut ne pas se sentir particulièrement connecté avec ses collègues au travail et éprouver moins

d'engagement au travail, mais un employé peut également souffrir d'ostracisme actif de la part de ses collègues et souffrir d'une intense tristesse » [traduction libre] (Schultz *et al.*, 2015). Ces résultats ont encouragé le changement d'une tradition de recherche déduisant la frustration des besoins à partir de faibles scores sur la satisfaction des besoins. L'approche que les chercheurs proposent maintenant est d'examiner la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques en tant que constructions individuelles spécifiques (Cordeiro *et al.*, 2016). Au vu de ces recommandations, après une recension approfondie des outils disponibles et des discussions avec des experts du domaine, le questionnaire Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS), créé et validé en anglais par Chen *et al.* (2015), a été choisi. Ce questionnaire utilise des échelles de Likert ; ces dernières « sont largement utilisées dans les instruments mesurant les opinions, les croyances et les attitudes » (DeVellis, 2016). Carricano *et al.* (2010, p. 16) expliquent que,

« l'objectif d'une échelle est d'éviter d'avoir à représenter un phénomène abstrait - un construit - par le biais d'une seule et unique variable, en privilégiant l'utilisation d'indicateurs qui permettent de représenter les différentes facettes de ce construit. [Et] permet de collecter des réponses mieux orientées et d'estimer la fiabilité de la mesure effectuée, non plus à partir d'une réponse, mais plutôt à partir d'une forme de réponse "moyenne" à une série de questions associées ».

Le BPNSFS prend entre 5 et 7 minutes à compléter, ce questionnaire comporte 24 items pour lesquels les gestionnaires doivent se prononcer à l'aide d'une échelle de type Likert en 5 points, allant de 1 = complètement faux à 5 = complètement vrai. La question générale est la suivante : « pour chacune des questions suivantes, veuillez prendre le temps de lire cette introduction. À votre travail et à la lecture du rapport d'évaluation provenant de la firme Servirplus ou Children's Services, en tant que gestionnaire [...] » Ces items concernent les 3 besoins psychologiques de base, soit la compétence, l'affiliation sociale et l'autonomie, chacun pouvant être satisfait ou frustré. Voici un exemple d'énoncé pour chacune des sous-échelles : a. Compétence / Satisfaction : « je me sens confiant(e) dans le fait que je peux bien faire les choses » ;



b. Compétence / Frustration : « j'ai de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les choses » ; c. Affiliation sociale / Satisfaction : « je me sens lié(e) à des personnes sur qui je peux compter et qui peuvent compter sur moi », d. Affiliation sociale / Frustration : « J'ai le sentiment que les personnes qui sont importantes pour moi sont froides et distantes à mon égard » ; e. Autonomie / Satisfaction : « J'ai le sentiment que mes décisions reflètent ce que je veux vraiment » ; f. Autonomie / Frustration : « je me sens forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne choisirais pas de faire ». Les calculs de la moyenne permettent d'obtenir 6 scores : compétence (satisfait = items 5, 11, 17, 23 ; frustré = 6, 12, 18, 24), affiliation (satisfait = 3, 9, 15, 21 ; frustré = 4, 10, 16, 22) et autonomie (satisfait = 1, 7, 13, 19 ; frustré = 2, 8, 14, 20).

Ce questionnaire a été formellement validé. L'étude a rapporté que la satisfaction des besoins psychologiques de base est liée significativement au bien-être et que la frustration de ces besoins est principalement liée au mal-être (Liu *et al.*, 2016). Il est recommandé par the Center for Self Determination Theory (2021) dont les créateurs sont les auteurs de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci). En outre, le questionnaire a été traduit et validé en langue française par Chevrier et Lannegrand (2021). Les auteurs de la traduction en français expliquent que « la fidélité de la BPNSFS démontre que les six facteurs présentent une bonne cohérence interne avec des alphas de Cronbach compris entre 0,79 et 0,92 ; et des omégas de McDonald compris entre 0,83 et 0,94 » (Chevrier et Lannegrand, 2021). En ce qui concerne cette recherche, les alphas de Cronbach se situent entre 0,65 et 0,88. Finalement, ce questionnaire validé tant en anglais qu'en français permet aux participantes de répondre dans l'une des deux langues majoritairement parlées à Montréal et à Toronto.

#### 3.4.1 Questions ouvertes

L'année 2020-2021 a été une année très compliquée pour les gestionnaires de SGEE entre les demandes de la santé publique, du ministère de la Famille (Montréal) et de celui de l'Éducation (Toronto), les successions de changements aux consignes

sanitaires à faire respecter et la pénurie de main-d'œuvre (Bigras *et al.*, 2021 ; Crawford *et al.*, 2021 ; Egan et Pope, 2021). Aussi, la chercheuse a décidé d'amorcer la partie du questionnaire contenant des questions ouvertes en demandant « *Quelles ont été vos réactions au moment de la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus et par Children's Services) ?* » afin de permettre aux gestionnaires de SGEE d'extérioriser des ressentis vis-à-vis de leur situation durant cette année difficile et ainsi être plus réceptives aux questions suivantes. Ensuite, deux questions ouvertes en lien avec le second objectif spécifique de cette recherche étaient posées afin de permettre aux gestionnaires de SGEE de s'exprimer sur les caractéristiques du rapport qui les motivent ou les démotivent à travailler à l'amélioration de la qualité.

- *À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus/Children's services), quels sont les éléments<sup>4</sup> qui vous ont motivé/démotivé à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? En quoi ces éléments vous ont motivé/démotivé ?*

Ces questions ouvertes sont utilisées afin « d'améliorer la description, l'explication ou la compréhension du phénomène à l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 249), ainsi que pour répondre au second objectif de cette recherche, à savoir : *Identifier quelles sont les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité.*

Le Tableau 3.2 présente une synthèse des objectifs spécifiques de la recherche, ainsi que les outils choisis pour les atteindre.

---

<sup>4</sup> Le mot élément a été choisi pour les questions ouvertes afin que l'énoncé soit compréhensible pour toutes. Cependant, dans cette recherche le terme caractéristique est utilisé.

Tableau 3.2 Synthèse des objectifs de la recherche avec les outils choisis pour ce projet de recherche

Objectifs de recherche	Outils choisis
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesurer le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Le questionnaire Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)</b> traduit en anglais et en français</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier quelles sont les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Les questions ouvertes :</b> À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus/Children's services), quels sont les éléments<sup>5</sup> qui vous ont motivé/démotivé à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? En quoi ces éléments vous ont motivé/démotivé ?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de Montréal et Toronto à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Les questions sociodémographiques :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Dans quelle ville se situe votre service de garde éducatifs à l'enfance Montréal/Toronto</li> <li>Vous vous identifiez en tant que femme/homme/autre/ne préfère pas répondre</li> <li>À quel groupe d'âge appartenez-vous ?</li> <li>Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé en éducation spécialisée à l'enfant, en éducation ou en développement de l'enfant ?</li> </ol> </li> </ul>

<sup>5</sup> Le mot élément a été choisi pour les questions ouvertes afin que l'énoncé soit compréhensible pour toutes. Cependant, dans cette recherche le terme caractéristique est utilisé.

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que directrice de SGEE</li> <li>6. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'éducatrice sur le terrain avant de devenir gestionnaire de SGEE</li> <li>7. Avez-vous suivi une ou plusieurs formations de perfectionnement professionnel dans les 12 derniers mois</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La question :</b> est-ce que les résultats vous ont semblé refléter la qualité éducative des groupes de votre SGEE ?</li> </ul>
--	--

### 3.5 Traitement et plan d'analyses des données quantitative et qualitative

Cette section décrit le traitement et le plan d'analyses des données qui a été fait. En concordance avec la chronologie de l'analyse des données faites par la chercheuse, il sera d'abord, question des données qualitatives produites par les réponses aux questions ouvertes. Dans un second temps il sera mention des données quantitatives provenant du questionnaire sur les besoins psychologiques de base. Finalement, un schéma récapitulatif permettra de mettre en lien les objectifs spécifiques de cette recherche, les instruments, les traitements et les analyses effectuées.

#### 3.5.1 Analyse qualitative

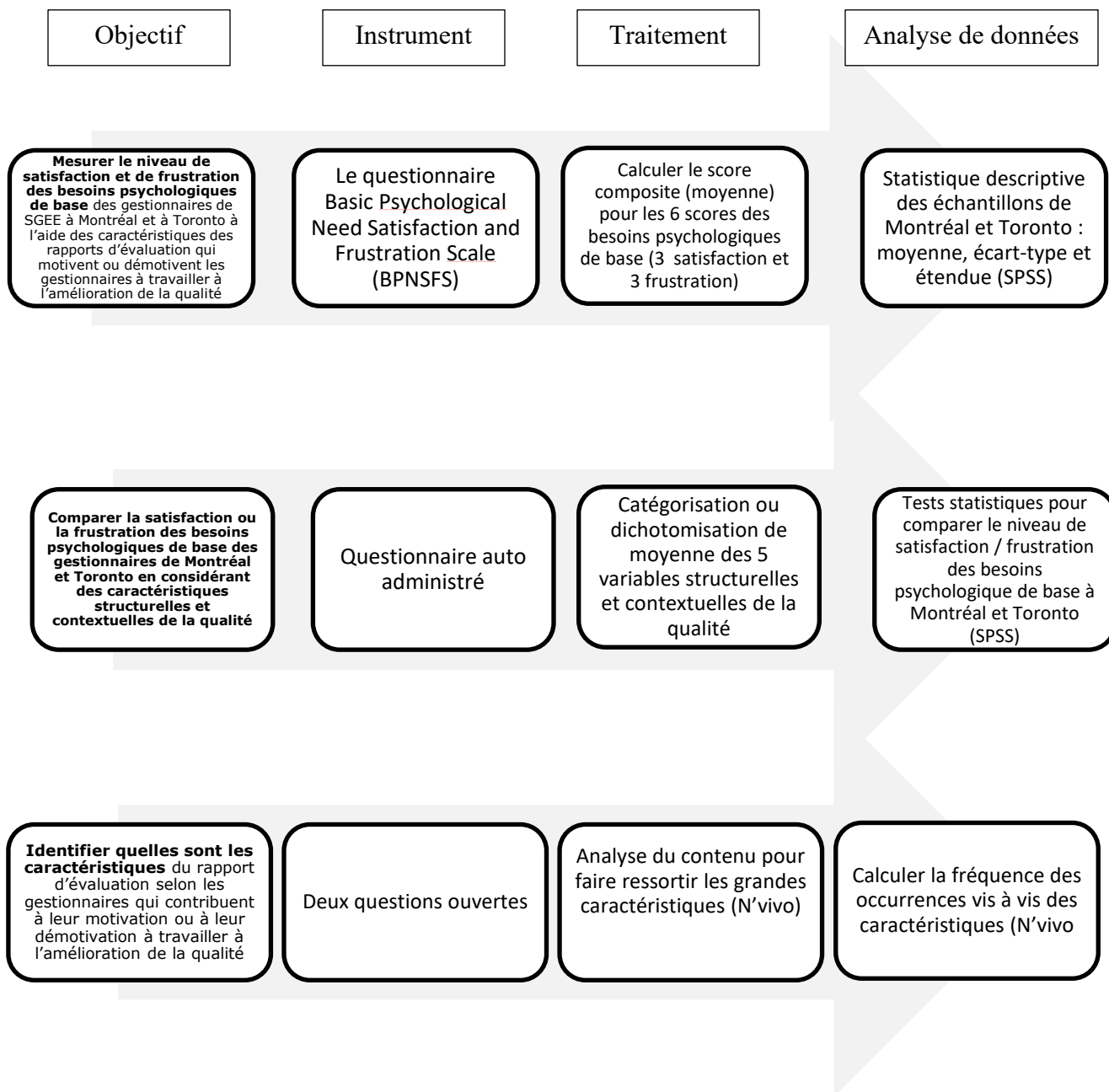
Les réponses aux deux questions ouvertes quant aux caractéristiques du rapport qui motivent ou démotivent à travailler à l'amélioration de la qualité ont été analysées à l'aide du logiciel N'Vivo. Creswell et Creswell (2018) expliquent que les chercheurs effectuant des analyses qualitatives travaillent généralement de manière inductive,

construisant des modèles, des catégories et des thèmes de bas en haut organisant les données en unités d'informations de plus en plus abstraites. Ce processus inductif comprend des allers-retours entre les thèmes et les données jusqu'à ce que les chercheurs établissent une liste exhaustive des thèmes. Pour cette recherche, l'analyse inductive est privilégiée. Ainsi, la première étape est de préparer les données brutes, c'est-à-dire transposer les réponses des questionnaires dans N'Vivo. L'étape suivante consiste à procéder à l'identification et à la description des unités de signification et de créer des nœuds dans N'Vivo. En effet, « l'analyse thématique procède [...] par l'identification de thèmes et, par conséquent, elle ne présuppose pas l'existence d'un cadre théorique prédéfini » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 329). Paillé et Mucchielli (2016, p. 16) expliquent que les chercheurs dans le cas de l'analyse thématique ne résumant pas un texte, mais ils « thématisent pour l'analyser » et faire ressortir les grands thèmes qui ressortent des entrevues. De plus, en suivant les recommandations de Blais et Martineau (2006), des portions de texte qui illustrent « l'essence même de la catégorie » sont sélectionnées afin d'accompagner les résultats. Par la suite, Paillé et Mucchielli (2016, p. 297) décrivent la prochaine étape qui est de fusionner, regrouper, et hiérarchiser les thèmes, ainsi l'arbre thématique « présente sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus ». Cette analyse du contenu fait ressortir les grandes caractéristiques des rapports qui motivent ou démotivent les questionnaires de SGEE. Pour finir, la fréquence des occurrences des caractéristiques est calculée afin de faire ressortir les caractéristiques selon leur importance pour les questionnaires de SGEE. Le résumé de ces analyses qualitatives est schématisé à la Figure 3.1.

### 3.5.2 Analyse du questionnaire sur les besoins psychologiques de base

Les données quantitatives sont d'abord incorporées dans le logiciel SPSS version 27. L'analyse du questionnaire sur les besoins psychologiques de base suit les recommandations du Center for Self Determination Theory (2021). Le programme SPSS version 27 est utilisé afin 1) de calculer le score composite (moyenne) pour les

six scores des besoins psychologiques de base (trois pour la satisfaction et trois pour la frustration); 2) calculer les statistiques descriptives des échantillons de Montréal et Toronto (moyenne, écart-type, étendue); 3) catégoriser ou dichotomiser les six variables structurelles et contextuelles de la qualité : province, niveau de scolarité, années d'expérience en tant que directrice, années d'expérience en tant qu'éducatrice avant de travailler en direction, formation de perfectionnement dans les 12 derniers mois, la réponse à la question « est-ce que les résultats ont semblé refléter la qualité éducative des groupes de votre SGEE ? »; 4) réaliser des tests statistiques avec des tableaux croisés, des tests de Chi-carré, des test Mann-Whitney et Krustal Wallis afin de comparer le niveau de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base à Montréal et Toronto et les croiser avec les variables structurelles et contextuelles de la qualité. Le résumé de ces analyses quantitatives est schématisé à la Figure 3.1.



*Figure 3.1 Schéma synthèse des objectifs, des instruments, du traitement et de l'analyse des données de cette recherche*

### 3.6 Considérations éthiques

« Toute recherche qui porte sur des êtres humains soulève des considérations éthiques » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 149). C'est en effet « au nom du respect de la dignité humaine et en vertu de la responsabilité des chercheurs envers les participants qu'un ensemble de principes, de normes et de règles de conduite ont été définis pour guider et encadrer la recherche avec des êtres humains » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 52).

La responsabilité principale d'une chercheuse est le respect et la protection des participantes à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016 ; L. Gaudreau, 2011). La procédure de consentement mentionnée dans l'*Énoncé de politique des trois conseils* (Groupe en éthique de la recherche, 2010) a été suivie pour cette recherche. Afin que les participantes puissent donner un consentement libre, éclairé et continu ce formulaire comprenait les informations suivantes : 1) l'objectif général de l'étude ; 2) les risques prévisibles et les bénéfices éventuels ; 3) le respect de la confidentialité ; 4) les exigences de l'étude (durée et nature des tâches) ; 4) la garantie de pouvoir se retirer à n'importe quel moment de l'étude ; 5) le droit de poser des questions ; 6) les coordonnées de la chercheuse et de sa direction de recherche. Le formulaire de consentement se trouve à l'annexe E.

La participation à cette recherche était entièrement volontaire, et les participantes avaient la possibilité de se retirer du projet sans aucun préjudice. La participation à ce projet était bénévole et aucune compensation n'était proposée.

En outre, la confidentialité des participantes était protégée. En effet aucune question ne permettait de savoir l'identité des répondantes. Il était expliqué aux participantes : « le fait de transmettre votre questionnaire rempli à l'équipe de recherche sera considéré comme l'expression de votre consentement à participer au projet ».



Afin d'être conforme à la législation de l'*Énoncé de politique des trois conseils* (Groupe en éthique de la recherche, 2010), une demande de certificat éthique a été effectuée auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains. La collecte de données n'a commencé qu'une fois l'obtention du certificat éthique (numéro : 2022-367 ; voir Annexe H).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Les résultats sont décrits dans quatre sections suivant les objectifs spécifiques de cette recherche. D'abord, les résultats issus de l'analyse du questionnaire des besoins psychologique de base sont présentés afin de répondre en partie au premier objectif de *mesurer le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité*. Puis, les résultats de l'analyse qualitative sont exposés afin de répondre au second objectif, soit d'*identifier les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité*. Il est ensuite possible, dans une troisième partie, de mettre en relation ces caractéristiques du rapport avec les résultats au questionnaire des besoins psychologiques de base de sorte à répondre dans sa globalité au premier objectif de la recherche. Dans une quatrième partie, l'analyse quantitative des réponses des gestionnaires vis-à-vis des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité permet de répondre au troisième objectif : *comparer la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de Montréal et Toronto à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité*.

#### 4.1 Première étape de l'objectif 1 : besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto

Les données ont d'abord été examinées à l'aide de statistiques descriptives (Tableau 4.1). Cela a permis de constater qu'il n'y avait pas de données extrêmes ou aberrantes. Par ailleurs, il a été possible de constater que la moyenne pour la variable *autonomie satisfaction* à Montréal (=3,90) et celle de Toronto (=3,45) semblaient différentes. De plus, en ce qui concerne l'étendue des scores moyens, les résultats montraient un point de différence pour le score minimal entre Montréal (=2,50) et Toronto (=1,50). En outre, il en était de même pour la variable *affiliation frustration* dont le score minimal à Montréal est de 2,50 alors qu'il n'est que de 1,50 à Toronto. Le Tableau 4.1 fait également ressortir les coefficients d'asymétrie et de kurtose dont les valeurs semblaient élevées.

Pour Montréal, la variable *compétence satisfaction* a montré une asymétrie modérée, tandis que les données de la variable *affiliation frustration* et *compétence frustration* ont montré une asymétrie élevée. Pour Toronto, les variables *affiliation satisfaction*, *affiliation frustration* et *compétence satisfaction* ont montré une asymétrie modérée, tandis que *compétence frustration* a montré une asymétrie élevée. La majorité des résultats des variables présentaient des distributions mésokurtiques, *compétence frustration* à Montréal présentait une distribution leptokurtique modérée. Pour cette raison, un test Shapiro-Wilk a été fait afin de savoir si les données du questionnaire sur les besoins psychologiques de base suivaient une distribution normale (Tableau 4.2). Les résultats ont montré que certaines variables suivaient une courbe de distribution normale, tandis que d'autre non. Ainsi, par souci de parcimonie, il a été décidé de prendre des tests statistiques non paramétriques pour les analyses statistiques à savoir *Mann-Whitney* et *Kruskal Wallace* (Kaur et Kumar, 2015).

Tableau 4.1 Résultats des statistiques descriptives pour les besoins psychologiques de bases

Statistiques descriptives

		n	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type	Asymétrie		Kurtosis	
Ville		Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques	Erreur standard	Statistiques	Erreur standard
Toronto	Autonomie_satisfaction	35	1,50	5,00	3,45	, 85	-, 43	, 39	-, 25	, 78
	Autonomie_frustration	35	1,75	5,00	3,26	, 89	, 39	, 39	-, 82	, 78
	Affiliation_satisfaction	35	1,50	5,00	3,87	, 85	-, 62	, 39	, 19	, 78
	Affiliation_frustration	35	1,00	3,25	1,68	, 68	, 82	, 39	-, 24	, 78
	Compétence_satisfaction	35	2,50	5,00	4,28	, 74	-, 88	, 39	-, 12	, 78
	Compétence_frustration	35	1,00	3,75	1,80	, 82	1,07	, 39	, 43	, 78
Montréal	Autonomie_satisfaction	40	2,50	5,00	3,95	, 64	-, 33	, 37	-, 01	, 73
	Autonomie_frustration	40	1,25	4,25	2,66	, 75	-, 15	, 37	-, 40	, 73
	Affiliation_satisfaction	40	2,50	5,00	4,08	, 69	-, 21	, 37	-, 96	, 73
	Affiliation_frustration	40	1,00	3,25	1,55	, 67	1,29	, 37	, 48	, 73
	Compétence_satisfaction	40	2,75	5,00	4,30	, 58	-, 53	, 37	-, 23	, 73
	Compétence_frustration	40	1,00	3,75	1,60	, 69	1,35	, 37	1,53	, 73

Tableau 4.2 Résultats des tests de normalité shapiro-wilk pour les données du questionnaire sur les besoins psychologiques de base

	Ville	Statistiques	df	Sig.
Autonomie_satisfaction	Toronto	,96	35	,18
	Montréal	,96	40	,12
Autonomie_frustration	Toronto	,95	35	,13
	Montréal	,97	40	,31
Affiliation_satisfaction	Toronto	,94	35	,06
	Montréal	,93	40	,02
Affiliation_frustration	Toronto	,85	35	<,01
	Montréal	,78	40	<,01
Compétence_satisfaction	Toronto	,86	35	<,01
	Montréal	,91	40	,05
Compétence frustration	Toronto	,85	35	<,01
	Montréal	,83	40	<,01

Un test Mann-Whitney U (Tableau 4.3) a été utilisé pour faire l'analyse statistique des réponses aux questionnaires sur les besoins psychologiques de base. Les résultats de ce test ont permis d'observer que la variable *Autonomie satisfaction Montréal* ( $n=40$ ;  $M=3.96$ ;  $ET=0,64$ ) et *Autonomie satisfaction Toronto* ( $n=35$ ;  $M= 3.45$ ;  $ET= 0,85$ ) étaient significativement différentes ( $U=466$ ,  $p= 0,012$ ). Ces résultats ont aussi permis d'observer que la variable *Autonomie frustration Montréal* ( $n=40$ ;  $M=2,67$ ;  $ET=0,75$ ) et *Autonomie frustration Toronto* ( $n=35$ ;  $M= 3.26$ ;  $ET= 0,89$ ) étaient significativement différentes ( $U=456,5$ ,  $p= 0,09$ ). Par ailleurs, les résultats ont indiqué une différence significative dans la représentativité du rapport ( $U=475$ ,  $p= 0,013$ ) telle que perçue par les répondantes de *Montréal* ( $n=40$ ;  $M=3.90$ ;  $ET=0,95$ ) et de *Toronto* ( $n=35$ ;  $M= 3,29$ ;  $ET= 1,10$ ). Les autres variables *Compétence Satisfaction*, *Compétence Frustration*, *Affiliation Sociale Satisfaction* et *Affiliation Sociale Frustration* n'ont pas démontré de différences significatives entre Montréal et Toronto tel que le présente le Tableau 4.3.

*Tableau 4.3 Résultats du Test Mann-Whitney-U pour le questionnaire sur les besoins psychologiques de bases*

	Montréal		Toronto		U	p
	M	ET	M	ET		
Autonomie satisfaction	3,96	0,64	3,45	0,85	466	0,012
Autonomie frustration	2,67	0,75	3,26	0,89	456,5	0,009
Affiliation satisfaction	4,09	0,69	3,87	0,86	614,5	0,361
Affiliation frustration	1,56	0,67	1,68	0,68	623,5	0,406
Compétence satisfaction	4,3	0,58	4,28	0,74	663	0,689
Compétence frustration	1,6	0,69	1,8	0,82	604	0,299
Représentativité rapport	3,9	0,955	3,29	1,1	475	0,013

#### 4.2 Objectif 2 : Caractéristiques motivantes ou démotivantes du rapport d'évaluation

Pour répondre au deuxième objectif spécifique de recherche, il fallait analyser les questions ouvertes du questionnaire. Ces questions étaient : 1. Quelles ont été vos réactions au moment de la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus/Children's Services) ? 2. À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus/Children's Services), quels sont les éléments qui vous ont motivés à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? Et pourquoi ? Avez-vous d'autres éléments que vous souhaitez ajouter ? 3. À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus/Children's Services), quels sont les éléments qui vous ont démotivés à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? Et pourquoi ? Avez-vous d'autres éléments que vous souhaitez ajouter ?

Les prochaines sections sont divisées en trois grandes parties : 1. les caractéristiques du rapport qui motivent les directions à travailler à la qualité ; 2. les caractéristiques du

rapport qui démotivent les directions à travailler à la qualité ; 3. Les grandes catégories qui ressortent de l'analyse qualitative en ce qui concerne la motivation et la démotivation pour ensuite les utiliser pour l'analyse quantitative. Les réponses des participantes ont été codées ainsi : MF 1 signifie : que la gestionnaire 1 vient de Montréal et a répondu au questionnaire en français, MA 1 signifie : que la gestionnaire 1 vient de Montréal et a répondu au questionnaire en anglais. Il en est de même pour Toronto avec les codes : TA 1 et TF 1. Le chiffre provient du numéro attribué par *Limesurvey*, chaque questionnaire rempli entièrement ou non comporte un numéro différent.

#### 4.2.1 Caractéristiques du rapport d'évaluation qui motivent les directions à travailler à la qualité

Afin de faciliter la lecture des résultats, la présentation de ces derniers suivra un ordre semblable. Il sera d'abord question des résultats pour Montréal et ensuite de ceux pour Toronto. Par ailleurs, l'arbre thématique ci-dessous met en lumière les grands thèmes obtenus lors de l'analyse qualitative des réponses des gestionnaires (Figure 4.2).

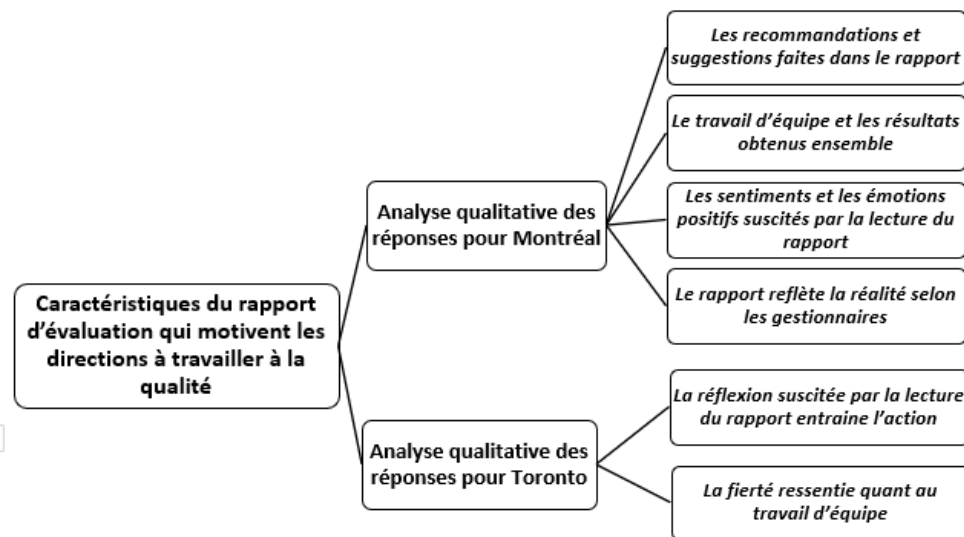


Figure 4.2 : Caractéristiques du rapport qui motivent les directions à travailler à la qualité

##### 4.2.1.1 Analyse qualitative des réponses pour Montréal

À Montréal, les gestionnaires de SGEE mentionnent l'amélioration de la qualité dans leurs réponses (n=32) comme raison qui les motive à travailler. Les parties qui suivent font ressortir quatre grandes thématiques au sujet des caractéristiques du rapport qui les motivent à travailler pour la qualité dans leur SGEE selon le nombre d'occurrences en ordre croissant, soit a.) Les recommandations et suggestions décrites dans le



rapport ; b.) Le travail d'équipe et les résultats obtenus ensemble c.) Les sentiments et les émotions positifs qui émanent au moment de la lecture du rapport ; d) Le rapport reflète la réalité selon les gestionnaires. Par la suite les résultats et leurs conséquences sur les gestionnaires sont mis en avant pour finir en abordant le fait que ce rapport n'a pas modifié la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.

### *a. Les recommandations et suggestions faites dans le rapport*

Vis-à-vis des caractéristiques du rapport de l'évaluation du SEAQ qui motivent les gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité, une grande majorité de répondantes (n=29) a expliqué que les recommandations et suggestions formulées dans le rapport jouent un rôle. Ainsi, une participante a expliqué : « ces éléments ont été des leviers pour enclencher des changements » (MF 19). Dans la même veine, une autre a écrit :

« Ce sont les exemples donnés et les explications données et des références à chaque point où il y avait besoin d'améliorations qui nous a donné un coup de pouce pour aller de l'avant » (MF 50)

De même, une gestionnaire a décrit que le rapport : « a donné de bonnes suggestions avec des recommandations concrètes, et nous avons estimé que c'étaient des tâches que nous pouvions accomplir » (traduction libre, MA 3). Une autre participante a relaté la même idée : « les domaines identifiés comme devant être améliorés étaient réalisables. Les notes détaillées du rapport étaient clairement rédigées et offraient des idées concrètes pour soutenir notre évolution » (traduction libre, MA 47). Dans la même veine, MF 105 apprécie :

« les outils qui ont été fournis pour faciliter les pistes de solutions pour bonifier notre fonctionnement (Document CLASS et la suggestion des grilles d'évaluation à utiliser, grille ballon) ».

Ainsi, il semble que les participantes ont été motivées par des recommandations et des suggestions accessibles ainsi que par les outils proposés dans le rapport afin de pouvoir améliorer la qualité éducative dans leur milieu.

***b. Le travail d'équipe et les résultats obtenus ensemble***

La forme et le fond du rapport amènent des gestionnaires (n =14) à mentionner le travail d'équipe et les résultats obtenus ensemble comme un aspect qui les a motivés lorsqu'elles ont lu le rapport. Lorsqu'il est mentionné de ce point, pour certaines gestionnaires c'est pour soulever la fierté du travail de l'équipe ; des participantes expliquent : « j'étais fière des résultats globaux et des réalisations de l'équipe » (traduction libre, MA 47) ; ou encore « j'étais fière de l'équipe et des accomplissements que j'ai faits » (MF 41) ; et celle-ci qui précise « j'étais surtout fière de l'évaluation de notre CPE. Le personnel a travaillé avec diligence pour s'assurer que nous fournissons des soins de qualité aux enfants et à leurs familles » (traduction libre, MA 64).

Un autre élément de motivation est la forme du rapport. La façon dont il est rédigé amène les gestionnaires à penser au travail en équipe pour améliorer la qualité ensemble. Ainsi une participante explique « j'ai apprécié les rapports montrant certains points spécifiques sur lesquels nous devons nous améliorer, en tant qu'équipe » (traduction libre, MA 21), une autre participante précise que le rapport amène : « à travailler en équipe et [à] avoir des discussions avec le personnel sur les aspects mentionnés dans le rapport, même celles qui sont très positives » (MF ID 107). Dans la même lignée, une gestionnaire écrit « cela nous a permis d'établir nos priorités d'action avec les éducatrices pour améliorer la qualité éducative » (MF 82) ; ou encore « certaines recommandations ont été perçues comme de très bons points à revoir en groupe » (traduction libre, MA 20).

Ainsi pour de nombreuses gestionnaires le rapport tel qu'il est rédigé les amène à être fières du travail effectué en tant que groupe et à fortifier l'esprit d'équipe pour continuer à travailler toutes ensemble vers l'amélioration de la qualité au sein de leur SGEE.

*c. Les sentiments et les émotions positifs suscités par la lecture du rapport*

Un autre point mis en lumière dans les réponses des gestionnaires de SGEE à Montréal concerne les sentiments et les émotions positifs, reliés aux caractéristiques du rapport, surgissant au moment de leur lecture (n= 14). De nombreuses gestionnaires expliquent avoir été rassurées telles que ces répondantes : un « sentiment de satisfaction et de soulagement d'avoir passé avec succès cette évaluation » (MF 26) ; « j'étais soulagée de savoir que notre travail correspondait aux standards de notre domaine de compétence » (MF 40) ; ou encore « content de le recevoir. Il aide à identifier des aspects moins forts » (MF 19) ».

Ainsi, la lecture du rapport a fait surgir des sentiments et des émotions positifs chez de nombreuses gestionnaires à Montréal.

*d. Le rapport reflète la réalité selon les gestionnaires*

Finalement, 20% des gestionnaires (n=8) rapportent avoir ressenti que le rapport reflétait la qualité présente dans leur SGEE et que cette caractéristique les avait motivées à travailler à l'amélioration de la qualité. Ainsi une participante explique : « Cela reflétait notre réalité dans ces trois salles de classe et ce jour-là » (traduction libre, MA 6), une autre mentionne « nous étions déjà conscientes des forces et des faiblesses de l'équipe de travail » (MF 16) ; ou encore « de façon générale c'est un portrait de notre travail » (MF 87).

En résumé, les recommandations et suggestions décrites dans le rapport ; le travail d'équipe et les résultats obtenus ensemble dans celui-ci, les sentiments et les émotions positifs qui émanent au moment de sa lecture du rapport, et le fait qu'il reflète la réalité seraient quatre caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires de SGEE de Montréal à travailler à l'amélioration de la qualité.

#### 4.2.1.2 Analyse qualitative des réponses pour Toronto

Dans cette partie, il est question des analyses des caractéristiques du rapport écrit par Children's Services à Toronto qui motivent les gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité dans leur SGEE. La moitié de gestionnaires de Toronto (n = 18) mentionne que le rapport entraîne le désir d'améliorer la qualité, comme cette participante qui souligne « la motivation pour améliorer la qualité est pour les enfants, pour s'assurer que notre programme est de haute qualité et que les enfants prennent le meilleur départ dans la vie » (traduction libre, TA 12). Une autre explique : « Notre centre propose un programme de qualité et nous sommes toujours intéressées à apporter d'autres améliorations si cela a du sens » (traduction libre, TA 13). En outre, une autre participante indique « vouloir atteindre une qualité d'apprentissage dont [elles peuvent] être fières » (traduction libre, TA 46).

Autrement dit, la raison principale soulignée par les gestionnaires de SGEE comme les motivant à travailler à l'amélioration de la qualité était justement le désir d'améliorer la qualité offerte aux enfants et aux familles. Plus spécifiquement, deux grandes thématiques ressortent, a.) la réflexion suscitée par la lecture du rapport entraîne l'action et b.) la fierté ressentie quant au travail d'équipe.

##### *a. La réflexion suscitée par la lecture du rapport entraîne l'action*

Plus de la moitié des gestionnaires qui ont répondu au questionnaire à Toronto (n=21) mentionne que la lecture du rapport a entraîné une réflexion sur ce qui peut être amélioré. Cette réflexion les aurait ensuite motivées à se mettre en action afin de travailler à l'amélioration de la qualité dans leur SGEE. Dans la grande majorité des réponses, à la suite de la réception du rapport, il en ressort que ce sont les gestionnaires qui ont proposé des outils et des stratégies pédagogiques à leur équipe. Ainsi une gestionnaire écrit : « contribuer à la motivation des éducatrices pour améliorer l'espace

de jeux en m'impliquant dans le programme [...] Pouvoir partager mes connaissances et expériences » (TF 2). Une autre explique : « Sachant qu'il existe des domaines d'amélioration au sein de notre programme que nous pouvons atteindre, fournir les ressources au personnel pour leur permettre d'être en mesure d'atteindre ces objectifs » (traduction libre, TA 1). Dans la même veine, une autre participante indique : « j'ai coordonné les opportunités d'apprentissage pour le personnel afin d'améliorer la qualité et les contrôles réguliers dans la salle en utilisant l'évaluation IQA pour garantir que nous atteignons et dépassons dans tous les domaines » (traduction libre, TA 12). Une répondante élabore aussi en ce sens : « [cela] me motive à entrer dans les salles de classe pour des observations afin que je sache ce qui se passe et fournisse des conseils pour répondre aux critères » (traduction libre, TA 33). Une d'entre elles ajoute « les commentaires de l'évaluatrice de Children's Services sont généralement très complets et encourageants. Ceci est un rapport très explicite » (traduction libre, TA 98).

Ainsi, pour un peu plus de la moitié des répondantes, les résultats indiquent que la lecture du rapport leur a donné envie de mettre en œuvre des actions pour améliorer la qualité dans leur SGEE.

### ***b. la fierté ressentie quant au travail d'équipe***

Certaines gestionnaires (n = 8) mentionnent qu'à la lecture du rapport elles ont fait un lien avec le travail d'équipe, comme cette participante qui écrit : « nous travaillons ensemble sur un objectif commun » (traduction libre, TA 89) ; une autre décrit une « solution basée sur un moyen de conversation et de discussion au sein de l'équipe » (traduction libre, TA 47). Par ailleurs, six d'entre elles (n = 6) expliquent la fierté ressentie vis-à-vis de leur équipe : « En lisant les rapports d'évaluation, je ressens de la fierté envers mon équipe pour tout le travail engagé qu'elles [éducatrices] accomplissent » (traduction libre, TA 33), une autre explicite « voir ce qui a été bien fait, être fière de l'équipe » (traduction libre, TA 95).

Au terme de l'analyse qualitative des réponses, il est possible de constater que les caractéristiques spécifiques du rapport qui motivent les gestionnaires de SGEE à Toronto à travailler à l'amélioration de la qualité étaient assez peu nombreuses et pas spécifiquement explicitées. En effet, les réponses étaient évasives et mentionnaient plus la motivation à offrir un programme de qualité, de façon générale. Malgré tout, deux caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires de Toronto à travailler pour la qualité semblent ressortir du lot, à savoir : a.) la réflexion quant aux actions qui peuvent être mises en place pour améliorer la qualité suscitée par la lecture du rapport ; b.) La fierté ressentie par les gestionnaires quant au travail d'équipe.

Les parties qui suivent présentent les résultats concernant les caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à travailler pour la qualité.

#### 4.2.2 Caractéristiques du rapport d'évaluation qui démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité

Cette partie aborde les caractéristiques du rapport démotivant les gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité qui sont ressorties de l'analyse qualitative de leurs réponses. La présentation commence encore une fois par les caractéristiques soulevées à Montréal et ensuite celles ayant émergées à Toronto. Par ailleurs, l'arbre thématique ci-dessous met de l'avant les grands thèmes obtenus lors de l'analyse qualitative des réponses des gestionnaires (Figure 4.2.1)

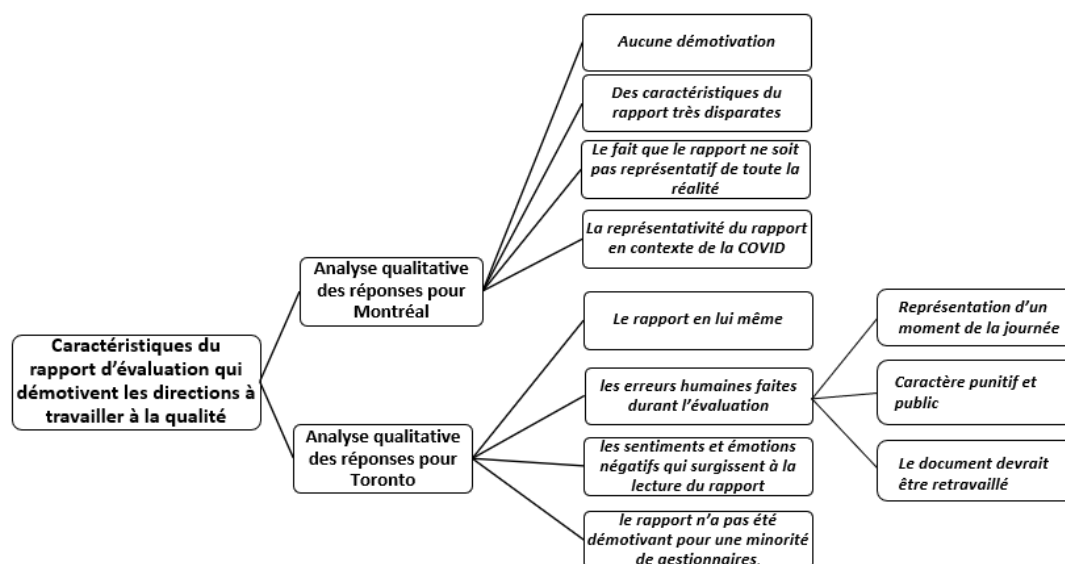


Figure 4.2.1 Caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires à travailler à la qualité

##### 4.2.2.1 Analyse qualitative des résultats pour Montréal

Il est d'abord question des réponses des gestionnaires de Montréal dont l'analyse fait émerger quatre grandes thématiques : a.) Aucune démotivation ; b.) Des caractéristiques du rapport très disparates ; c.) Le fait que le rapport ne soit pas représentatif de toute la réalité ; d.) La représentativité du rapport en contexte de la COVID.

### ***a. Aucune démotivation***

À Montréal, il est intéressant de noter que sur les 40 questionnaires complétés, plus de la moitié des gestionnaires (n=25) répondent que le rapport n'avait entraîné aucune démotivation ; comme ces participantes le soulignent dans leurs réponses : « Ils ne l'ont pas fait, ils m'ont motivé à devenir meilleure » (traduction libre, MA 52) ; « les commentaires effectués sont toujours constructifs et bienveillant aucune démotivation n'a suivi notre évaluation » (MF 105) ; « Franchement aucun, j'ai particulièrement apprécié l'anonymat de l'évaluation, ce qui permet à toute l'équipe de partager les bons points et ceux à améliorer en commun » (MF ID 40). Les autres répondantes (n=22) ont écrit : « none, NA, aucun, rien,... ». Ainsi, une majorité de participantes (62.5%) ne trouve aucun élément démotivant dans le rapport d'évaluation reçu.

### ***b. Des caractéristiques du rapport très disparates***

Faire ressortir les caractéristiques précises du rapport pouvant démotiver les gestionnaires de Montréal est assez difficile, puisque peu des caractéristiques mentionnées dans les réponses allaient ensemble de sorte à pouvoir les regrouper. Aussi, de façon hétéroclite voici des propos rédigés en ce qui concerne les caractéristiques qui ont démotivé certaines gestionnaires (n=10). Quelques-unes (n=3) indiquent que des éléments manqués lors de l'évaluation les auraient démotivés, comme « il y avait seulement quelques petits points que nous considérons qui n'ont pas été vu lors de l'évaluation : interventions, échanges... avec les enfants » (MF 50) ou « des lacunes, n'ont pas été soulevées tel que sur l'aménagement » (MF 18). D'autres gestionnaires (n=3) se disent déçues par le fait que le rapport ait été incomplet, plus précisément que les réponses des parents n'aient pas pu être inscrites dans le rapport. Leurs réponses font ressortir que cette portion du rapport était manquante, soit en raison d'un problème d'ordre organisationnel (courriel dans la boîte indésirable) faisant que les parents n'aient pas répondu au questionnaire (n=1), soit en raison du taux trop faible de participation des parents dans leur milieu (n=2). D'autres gestionnaires (n =2)



mentionnent que le rapport ne prenait pas en compte les spécificités des SGEE ce qui est pour elles démotivant, par exemple l'implantation d'une approche pédagogique particulière. Il a aussi été mentionné que le rapport est trop complexe à comprendre (n=2), inutile (n=2) et que plus d'exemples concrets et individualisés seraient appréciables (n=3).

### *c. Pas représentatif de toute la réalité*

Certaines des gestionnaires (20%) relèvent que le rapport n'était pas représentatif de toute la réalité, comme cette gestionnaire qui écrit en parlant de son équipe « j'ai trouvé que l'évaluation ne montrait qu'une petite partie de leur journée et pas toutes leurs capacités » (MF 52). Une autre abonde aussi en ce sens en soulignant : « Un peu surprise, j'ai eu l'impression que pendant les deux heures ils s'attendaient à voir tout ce qu'ils devaient observer sans tenir compte du contexte, de l'activité ou de la routine, ils voulaient voir tout pendant cette courte période de temps » (MF 89). Concernant la durée restreinte pour rendre compte de la qualité offerte dans son ensemble, une participante souligne également : « J'ai eu l'impression que juger le programme et le curriculum d'un éducateur sur 4 heures ne reflète pas de manière appropriée ce qu'est réellement notre programme » (traduction libre, MA 21). Ainsi, certaines des gestionnaires indiquent qu'une des caractéristiques qui les démotive est que l'évaluation menant au rapport qu'elles ont reçu ne permette pas, selon elles, de rendre compte de toute la qualité offerte au sein de leur SGEE.

### *d. Représentativité du rapport en contexte de la COVID*

Enfin, quelques gestionnaires (n=4) mentionnent les impacts de la pandémie de la COVID-19 sur les évaluations de la qualité éducative, ainsi que sur le rapport qu'elles ont reçu. Une participante mentionne que « Le volet parent... la pandémie ne reflète

vraiment pas la réalité régulière » (MF ID 13). Une autre précise que : « Le fait que cette évaluation a été fait en pleines crises de COVID et qu'on avait retiré plusieurs aspects de notre quotidien pour suivre les consignes de la santé publique. Cette situation nous empêchait de pouvoir faire plusieurs éléments qui donne les couleurs particulières de notre CPE. Ces facteurs n'ont pas été pris en considération du tout » (MF ID 89).

Pour résumer, les caractéristiques du rapport rédigé par ServirPlus qui démotivent les gestionnaires de SGEE à travailler pour l'amélioration de la qualité sont peu nombreuses. Une grande majorité des gestionnaires (62.5 %) écrit ne pas avoir ressenti de démotivation à la lecture du rapport. Un petit groupe de répondantes répond toutefois que le rapport ne représentait pas toute la réalité, et ce, d'autant plus durant la pandémie de la COVID-19. Quant à celles qui soulignent une ou des caractéristiques du rapport les ayant démotivés, leurs réponses sont hétérogènes et peuvent difficilement être regroupées dans des catégories.

#### 4.2.2.2 Analyse qualitative des résultats pour Toronto

Il est maintenant question des réponses des gestionnaires de Toronto. L'analyse révèle cinq grandes thématiques de caractéristiques du rapport d'évaluation les ayant démotivées à travailler à l'amélioration de la qualité : la première concerne le rapport en lui-même et est sous-divisée en trois catégories : a.) Le fait que ce soit une représentation d'un moment d'une journée qui ne reflète pas toute la réalité ; b.) le caractère punitif et public ; c.) le sentiment que le document devrait être retravaillé. La seconde thématique concerne les erreurs humaines faites durant l'évaluation et qui sont rapportées dans le rapport. La troisième porte sur les sentiments et émotions négatifs qui surgissent à la lecture du rapport. La dernière partie mentionne que le rapport n'a pas été démotivant pour une minorité de gestionnaires.

## ***I. Le rapport en lui-même comme démotivant***

### **a. Une représentation d'un moment d'une journée qui ne reflète pas toute la réalité**

Plusieurs gestionnaires (60%) déplorent que le rapport est simplement une représentation d'un moment donné dans une journée et que l'observation qui en est issue ne reflète pas la réalité de la qualité offerte dans leur milieu. En anglais, elles utilisent très souvent le terme « snapshot ». Ainsi une participante explique que « ce n'est qu'un instantané d'une journée qui ne reflète pas entièrement la qualité des soins que nous prodiguons » (traduction libre, TA 1). Voici quelques autres exemples mis en avant par les gestionnaires : « il y avait certaines choses sur le rapport d'évaluation qui n'étaient pas une représentation précise de la journée, donc cela m'a déconcerté » (traduction libre, TA 12) ; « le rapport qui nous est remis après une visite AQI n'est pas représentatif de ce qu'est notre centre. C'est une représentation d'une journée, à un moment donné » (traduction libre, TA 31) ; ou encore : « les personnes viennent et évaluent sur ce qu'elles voient sur le moment où elles passent dans les classes. Parfois cela ne représente pas ce qui se passe vraiment au quotidien » (TF 2).

Ainsi, le fait que, selon les gestionnaires, le rapport n'offre pas un portrait exhaustif qui soit représentatif de la qualité globale de leur SGEE les a démotivées.

### **b. Punitif et public**

Un tiers des gestionnaires mentionne le caractère punitif du rapport d'évaluation comme caractéristiques les démotivant. Plusieurs de leurs réponses vont dans ce sens, comme cette participante qui écrit : « Je trouve que les points positifs du rapport sont toujours éclipsés par tout ce qui est négatif [...] Au lieu de demander au personnel où se trouve quelque chose, ils assument que ce n'est pas là, le notent avec un score inférieur et ensuite nous devons vivre avec ce score pour une année » (traduction libre, TA 13). D'autres explicitent aussi cette caractéristique, comme cette participante qui énonce :

« Les scores qui sont affichés sont punitifs » (traduction libre, TA 31) ou encore celle-ci qui stipule : « je trouve que le système de notes est dégradant » (traduction libre, TA 74).

Étroitement liée à la caractéristique précédente, cinq gestionnaires (n = 5) soulèvent le fait que le rapport soit public comme étant une caractéristique qui les démotive. Une des gestionnaires explique : « notre score est enregistré aux yeux de tous, pendant une année entière, cela semble injuste » (traduction libre, TA 101). Une autre mentionne : « étant donné que les scores sont publics, nous avons peur de l'impact qu'ils pourraient avoir sur la réputation de notre centre et nos relations avec notre communauté » (traduction libre, TA 110). Un troisième gestionnaire écrit : « les parents voient notre score et pensent que nous avons un programme malsain et de mauvaise qualité, alors que ce n'était en fait qu'un morceau de papier qui était tombé » (traduction libre, TA 12). Finalement une autre gestionnaire explique : « Les parents voient un bon score et affluent pour être mis sur notre liste d'attente, lorsque notre score est bas, les parents ne nous appellent même pas et cela affecte votre viabilité financière en tant que centre » (traduction libre, TA 31).

À travers l'analyse de ces réponses des gestionnaires, il ressort que le caractère punitif du rapport combiné au fait qu'il soit diffusé publiquement en ligne s'avère être des caractéristiques qui influencent négativement leur motivation.

### **c. Le rapport devrait être retravaillé**

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire font aussi ressortir que certaines gestionnaires (n= 7) aimeraient que des modifications soient apportées à l'évaluation et au rapport. Ainsi une gestionnaire mentionne que « le document dans son ensemble doit être revu » (traduction libre, TA 69). D'autres répondantes expriment une idée similaire telle que : « parfois les meilleures pratiques les plus récentes ne sont pas mises à jour, car modifier le document prend tellement de temps » (traduction libre, TA 7), ou encore une gestionnaire écrit que le rapport « se concentre sur des détails tels

que le nombre de marqueurs, le nombre de couleurs différentes de marqueurs et néglige les véritables pierres angulaires de la qualité à savoir : la compassion, la satisfaction des besoins individuels de l'enfant, les relations » (traduction libre, TA 21). Dans la même veine d'amélioration du rapport, une gestionnaire précise : « il devrait y avoir une colonne qui permet d'expliquer ce qui se passe. Par exemple : Si nous n'avons pas lu une histoire parce qu'un enfant saignait du nez. Il devrait également y avoir de la place pour que le centre rédige une explication des événements qui conduisent à ces scores » (traduction libre, TA 52).

Les résultats mettent ainsi en exergue que pour plusieurs gestionnaires le rapport devrait être retravaillé pour se concentrer sur ce qu'elles jugent « vraiment » important pour la qualité en SGEE.

### *II. L'erreur humaine et le manque d'adaptabilités des évaluateurices*

Plus de 50 % de l'échantillon des gestionnaires de Toronto (n=20) mentionnent que la façon dont les évaluateurices notaient et donc rapportaient les résultats dans le rapport amenaient de la démotivation pour elles. Plus spécifiquement, certaines gestionnaires relèvent un manque de flexibilité chez les évaluateurices. L'une d'entre elles écrit : « les choses sur lesquelles nous avons travaillé dur et dont nous sommes très fières ne correspondaient pas aux cases à cocher... et étaient donc considérées comme non conformes, ce qui démotive davantage l'équipe » (traduction libre, TA 7). Une autre gestionnaire explique : « Ce qui peut être démotivant, c'est que lors de l'évaluation, aucune question n'est posée pour obtenir des éclaircissements » (traduction libre, TA 111). Dans la même veine, une répondante déplore que : « parfois ce n'est pas juste, car ils ne jugent que sur ce qu'ils ont vu sur le moment » (traduction libre TA 122). Par ailleurs, une participante explique le « manque de compréhension de notre travail [l'] incapacité à être flexible, ne pas poser de questions, noter, mais ne pas soutenir » (traduction libre TA, 31). Finalement, une gestionnaire expose :

« Au lieu de demander au personnel où se trouve quelque chose, ils supposent que ce n'est pas là, attribuent un score inférieur [...] Un centre peut bien faire toutes les choses importantes, c'est-à-dire offrir une programmation intéressante et variée aux enfants, interactions entre les enfants et le personnel, respect des normes de santé et de sécurité, mais ensuite être noté pour quelque chose de petit qu'ils n'ont pas vu dans la pièce » (traduction libre, TA 13).

Les gestionnaires (n=5) soulignent un autre point au sujet des caractéristiques du rapport d'évaluation qui les démotivent, soit l'interprétation inconsistante entre les évaluatrices. L'une d'entre elles écrit : « j'ai l'impression que nous avons été évaluées injustement dans certains domaines et que notre score varie en fonction de qui nous évalue ; pas cohérent entre les évaluateurs » (traduction libre, TA 101). Une autre gestionnaire explique : « Dans le passé, les évaluatrices sont généralement incohérentes sur ce qui répond ou dépasse les attentes » (traduction libre, TA 41). Dans la même veine, une participante mentionne : « l'interprétation des éléments varie entre les évaluatrices » (traduction libre, TA 7). Une autre met de l'avant la même idée en indiquant : « tous les ans elles ont une façon de noter différente » (traduction libre, TA 95). De plus, quatre gestionnaires (n=4) ont le sentiment que les évaluatrices s'astreignent à trouver des éléments qui manquent, comme lorsqu'elles expriment : « C'est démotivant de sentir que les inspecteurs cherchent juste la chose manquante pour donner un faible score » (traduction libre, TA 13) ; « voyons ce qu'elles peuvent trouver à redire cette fois » (traduction libre TA 21) ; ou encore « on a toujours l'impression qu'elles recherchent la seule chose que le personnel a manquée » (traduction libre, TA 74).

Ainsi, plus de la moitié des gestionnaires mentionne que la façon dont les évaluatrices ont noté les résultats et rédigé le rapport avait été un élément les ayant démotivés à travailler à l'amélioration de la qualité dans leur SGEE.

### ***III. Sentiments et émotions négatifs suscités par la lecture du rapport***

Selon l'analyse, les réponses de certaines gestionnaires (n=15) peuvent être regroupées sous la catégorie : sentiments et émotions négatifs. Plusieurs (n=8) soulèvent

notamment la question du stress que l'évaluation et le rapport suscitent chez les employées, comme cette participante qui explique : « Cela crée du stress et de l'anxiété pour le personnel et la direction » (traduction libre, TA 21), ou une autre qui écrit : « le personnel est devenu incroyablement stressé par leur "score", c'est devenu le point de focus pour elles, au lieu de se concentrer sur la meilleure façon de soutenir les enfants et les familles » (traduction libre, TA 7). Une autre participante met en lumière que : « les éducatrices insistent sur le temps administratif à consacrer pour répondre aux critères au lieu de se concentrer sur l'interaction avec les enfants » (traduction libre, TA 72). En outre, les propos recueillis associent aussi explicitement ces sentiments et émotions négatifs à la démotivation de l'équipe (n=4) comme l'explique cette gestionnaire l'indique : « je sais que cela démoralise les éducatrices quand elles savent qu'elles font un travail incroyable et qu'ensuite elles obtiennent une non-conformité pour une stupidité » (traduction libre, TA 69). Enfin, les gestionnaires fournissent d'autres réponses quant aux sentiments et émotions négatifs suscités par le rapport, notamment le fait de s'être senties frustrées (n=3), scrutées (n=1), déçues (n=1) et ennuyées (n=1).

#### *IV. Aucune démotivation*

Lors de l'analyse des réponses, certaines gestionnaires (n=10) mentionnent que le rapport n'entraînait aucune démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité. Une participante élabore à ce sujet en spécifiant « Ça ne me démotive pas, ça me permet de poser des questions » (traduction libre, TA 111). Les autres gestionnaires (n=9) rédigent de courtes réponses telles que : « N/A, aucune, inconnue, rien » (traduction libre).

#### 4.2.3 Caractéristiques du rapport d'évaluation qui motivent et démotivent les gestionnaires classifiés en grandes catégories.

Pour la suite des analyses quantitatives, il semble pertinent de réduire les catégories des caractéristiques qui motivent et démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité en regroupant les réponses provenant des gestionnaires de Montréal et de Toronto. L'analyse qualitative inductive délibératoire a fait ressortir cinq catégories de caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité, ainsi que cinq autres qui les démotivent plutôt à y travailler.

Les cinq catégories des caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité sont les suivantes : 1. Les recommandations et suggestions faites dans le rapport ; 2. Les résultats/notes ; 3. Le travail d'équipe ; 4. Le fait que le rapport représente la réalité ; 5. Les sentiments et émotions positives suscités par la lecture du rapport.

D'un autre côté, les cinq catégories des caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires à travailler envers la qualité sont les suivantes : 1. Aucune démotivation à la lecture du rapport ; 2. La non-représentativité du rapport ; 3. Le caractère punitif et la diffusion publique ; 4. L'erreur humaine et le manque d'adaptabilité des évaluatrices ; 5. Les sentiments et émotions négatives suscités par la lecture du rapport.

Ces catégories ainsi créées sont utilisées pour répondre à l'objectif 1 dans son entièreté, à savoir : *mesurer le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.*



### 4.3 Deuxième étape pour l'objectif 1 : les caractéristiques des rapports d'évaluation et les besoins psychologiques

Dans la première partie de l'analyse des résultats, les résultats du test Mann-Whitney U mettent en évidence des différences significatives entre les réponses des gestionnaires de Montréal et de Toronto en ce qui a trait à la *satisfaction de l'autonomie*, la *frustration de l'autonomie* et la *représentativité du rapport*. Pour la seconde étape de l'objectif 1, des tests Mann Whitney sont utilisés afin de croiser les cinq catégories de caractéristiques qui motivent et démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité identifiées à la section précédente avec les trois variables liées aux besoins psychologiques de base : *autonomie satisfaction*, *autonomie frustration* et *représentativité du rapport*. Ces données permettent d'identifier s'il y a des différences significatives entre les réponses des gestionnaires de Montréal et de Toronto en ce qui a trait aux besoins psychologiques de bases et aux caractéristiques qui motivent ou démotivent les gestionnaires.

#### 4.3.1 Besoins psychologiques et caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires

Les résultats des tests Mann Withney présentés au Tableau 4.4 indiquent que, pour Montréal, le groupe de répondantes qui mentionnent que les *recommandations et suggestions* du rapport les motivent obtient la moyenne est la plus élevée en ce qui concerne la représentativité du rapport ( $n=30$  ;  $M=4,07$  ;  $ET=0,980$ ) en comparaison avec le groupe de répondantes qui ne l'indiquent pas ( $n=10$  ;  $M= 3,40$  ;  $ET= 0,980$ ). La différence entre ces deux groupes est significative ( $U=77,55$ ,  $p= 0,017$ ). Ce résultat signifie que les répondantes qui sont motivées par les recommandations et suggestions du rapport trouvent que le rapport représente plus la réalité de la qualité éducative de leur installation que les gestionnaires qui ne mentionnent pas que les recommandations et suggestions du rapport les motivent. Les résultats de ce même test (Tableau 4.4) permettent d'observer que, pour Montréal, le groupe de répondantes qui mentionnent

que *les résultats ou notes* du rapport les confortaient dans leurs choix pédagogiques obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la représentativité du rapport ( $n=15$  ;  $M=4,53$  ;  $ET=0,516$ ) en comparaison avec le groupe de répondantes qui ne le mentionne pas ( $n=25$  ;  $M= 3,52$  ;  $ET= 0,963$ ). La différence entre ces deux groupes est significative ( $U=72,00$ ,  $p \leq ,001$ ). Autrement dit, les gestionnaires qui expliquent que les résultats ou notes du rapport les confortent dans leurs choix pédagogiques trouvent que le rapport représente plus la qualité éducative de leur milieu que les gestionnaires qui ne le mentionnent pas.

Tableau 4.4 Résultats du test Mann-Whitney pour les besoins psychologiques, la représentativité du rapport et les caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires de SGEE à travailler pour l'amélioration de la qualité

Ville	Montréal				Toronto							
	Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport		Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport	
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Les recommandations et suggestions qui sont faites dans le rapport	100,00	, 115	124,50	, 422	77,50	, 017	93,00	, 09	135,00	, 78	101,50	, 14
Les résultats/notes	160,50	, 446	160,00	, 438	72,00	< ,01	135,50	, 79	116,50	, 36	134,50	, 76
Le travail d'équipe	192,00	1,000	125,00	, 062	182,50	, 782	128,50	, 74	108,00	, 29	128,00	, 72
Le fait que le rapport représente la réalité	152,50	, 830	140,00	, 551	99,50	, 055	45,50	, 39	54,50	, 69	28,00	, 07
Les sentiments et émotions positives qui émanent au moment de la lecture du rapport	137,00	, 261	158,00	, 610	154,00	, 513	4,50	, 21	7,50	, 34	9,50	, 44

#### 4.3.2 Besoins de base et caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires

Les résultats issus du test Mann-Whitney U présentés au Tableau 4.5 soulignent que, pour Montréal le groupe de répondantes qui mentionnent qu'il n'y avait *pas de caractéristiques qui les démotivaient* dans le rapport obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la représentativité du rapport ( $n=24$  ;  $M=4,21$  ;  $ET=0,721$ ) en comparaison avec le groupe qui ne le mentionne pas ( $n=16$  ;  $M= 3,44$  ;  $ET= 1,094$ ). La différence entre ces deux groupes est significative ( $U=110,500$ ,  $p = 0,18$ ). Autrement dit, les gestionnaires qui expliquent qu'il n'y a pas de caractéristiques dans le rapport qui les démotivent trouvent le rapport plus représentatif que les gestionnaires qui ne le mentionnent pas. Les résultats de ce même test montrent que pour Montréal le groupe de répondantes qui soulignent que *le rapport n'était pas représentatif* de la réalité obtient la moyenne la moins élevée en ce qui concerne la représentativité du rapport ( $n=7$  ;  $M=2,71$  ;  $ET=0,951$ ) en comparaison avec le groupe qui ne le souligne pas ( $n=33$  ;  $M= 4,15$  ;  $ET= 0,755$ ). La moyenne de ces deux groupes est significativement différente ( $U=109,00$   $p \leq ,001$ ). Un peu comme une triangulation, il est intéressant ici de constater que les analyses qualitatives et les analyses quantitatives parviennent à des résultats similaires.

À Toronto, les résultats indiquent que le groupe de répondantes qui mentionnent que *le rapport n'était pas représentatif* de la réalité obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la frustration de l'autonomie ( $n=21$  ;  $M=2,60$  ;  $ET=0,748$ ) en comparaison avec le groupe qui ne le mentionne pas ( $n=14$  ;  $M= 2,875$  ;  $ET= 0,924$ ). La différence entre ces deux groupes est significative ( $U=77,500$   $p=0.19$ ). En d'autres mots, la frustration du sentiment d'autonomie est plus importante pour les gestionnaires qui ne trouvent pas le rapport représentatif de la réalité.

Pour Montréal et Toronto, les tests de comparaison ne démontrent aucune autre différence significative sur le plan de la satisfaction ou de la frustration des besoins

psychologiques de base en fonction des caractéristiques mentionnées par les questionnaires (Tableau 4.4).

Tableau 4.5 Résultats du test Mann-Whitney pour les besoins psychologiques, la représentativité du rapport et les caractéristiques du rapport qui démotivent les gestionnaires de SGEE à travailler pour l'amélioration de la qualité

Ville	Montréal				Toronto							
	Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport		Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport	
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Aucune démotivation à la lecture du rapport	123,00	,05	154,50	,29	110,50	,02	78,50	,09	110,00	,58	106,00	,47
Non-représentativité du rapport	53,50	,03	113,50	,94	28,00	,01	114,00	,26	77,50	,02	109,00	,18
Le caractère punitif et la diffusion publique	,50	,10	4,50	,19	7,00	,25	100,00	,09	126,00	,42	124,00	,37
L'erreur humaine et le manque d'adaptabilité des évaluatrices	63,00	,68	56,50	,48	55,00	,42	148,50	,88	152,50	,99	146,00	,81
Les sentiments et émotions négatives qui émanent au moment de la lecture du rapport.	70,00	,93	61,50	,63	61,50	,62	125,50	,36	106,00	,12	107,00	,11

En sommes, en ce qui concerne les caractéristiques qui motivent les gestionnaires de Montréal; celles qui énoncent les deux caractéristiques du rapport à savoir *les recommandations et suggestions* et *les résultats ou notes du rapport* les confortent dans leurs choix pédagogiques trouvent significativement davantage que le rapport représente la qualité de leur SGEE en comparaison avec les gestionnaires qui ne le mentionnent pas dans leurs réponses. Aucune différence significative n'est observée pour Toronto en ce qui concerne les caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.

En ce qui concerne les caractéristiques qui démotivent les gestionnaires, à Montréal, une différence significative ressort entre les gestionnaires qui soulignent *qu'aucun élément dans le rapport ne les a démotivés* par rapport aux gestionnaires qui soulignent que des éléments les ont démotivés. En effet, les gestionnaires qui ne décèlent pas d'éléments les démotivant dans le rapport trouvent en parallèle que le rapport représentait significativement davantage la qualité de leur SGEE que les gestionnaires qui trouvent des éléments les démotivant dans le rapport.

Pour Toronto les gestionnaires qui pensent que le rapport n'est pas représentatif de la qualité offerte dans leur SGEE forment aussi le groupe dont le besoin psychologique d'autonomie est le plus frustré.

La prochaine section présente les résultats de l'analyse quantitative des besoins psychologiques de base avec les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.

#### 4.4 Objectif 3 : Satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité

Le Tableau 4.6 présente la distribution des gestionnaires de Montréal et Toronto au regard des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité explorées dans ce

mémoire à savoir leur niveau d'éducation<sup>6</sup>, années d'expérience en tant qu'éducatrice à la petite enfance avant d'être gestionnaires, années d'expérience en tant que gestionnaires et formation continue dans les 12 derniers mois. Des tests Chi carré sont réalisés afin d'examiner si les gestionnaires de Montréal et de Toronto se distinguent en ce qui concerne ces caractéristiques avant d'explorer davantage leurs relations avec les besoins psychologiques de base.

*Tableau 4.6 Distribution des gestionnaires de Montréal et de Toronto avec les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité*

	Montréal fréquence	Montréal %	Toronto fréquence	Toronto %	Chi carré	p
<b>Éducation</b>					1,18	, 55
Aucune	4	11,8	2	5,7		
Spécialisé	14	41,2	18	51,4		
Universitaire	16	47,1	15	42,9		
<b>Expérience en tant qu'éducatrice avant d'être en poste de direction</b>					, 20	, 90
0-4	16	40,0	13	37,1		
5-14	14	35,0	14	40,0		
15 +	10	25,0	8	22,9		
<b>Expérience en tant que gestionnaire</b>					7,19	, 03
0-4	9	22,5	5	14,3		
5-14	17	42,5	7	20,0		
15 et plus	14	35,0	23	65,7		
<b>Formation continue</b>					9,54	, 02
Moins de 12 mois	26	65,0	33	94,3		
Plus de 12 mois	14	35,0	2	5,7		

<sup>6</sup> Une erreur s'étant introduite dans les questionnaires anglophones de Montréal, six questionnaires pour Montréal ont dû être retirés pour faire l'analyse de la variable niveau d'éducation.



La distribution est assez similaire entre Montréal et Toronto en ce qui concerne les variables *Éducation* et *Expérience en tant qu'éducatrice avant d'être en poste de direction*. Par ailleurs aucune différence significative entre les groupes n'est obtenue lors des tests de Chi carré.

Cependant, la distribution des gestionnaires diffère entre Montréal et Toronto sur les variables *expérience en tant que gestionnaire* et *formation continue*. Notamment, en ce qui concerne l'expérience en tant que gestionnaire ( $X^2=7,197, p=0,27$ ), il est possible de remarquer que le nombre de gestionnaires ayant 15 années d'expérience ou plus à Toronto est plus grand que pour Montréal. Ensuite, au sujet du fait d'avoir suivi ou non des formations ( $X^2=9,540, p=,002$ ), les résultats mettent en évidence que les gestionnaires de Montréal ont suivi moins de formations continues dans les douze derniers mois que les gestionnaires de Toronto.

Pour aller plus loin dans l'analyse des résultats, des tests Mann-Whitney et Kruskal Wallis sont réalisés afin de vérifier la présence de différences significatives entre Montréal et Toronto pour les variables âge, sexe, niveau d'éducation, années d'expérience en tant que direction, années d'expérience en tant qu'éducatrice avant de devenir gestionnaires et formation continue. Les résultats de ces tests ne montrent aucune différence significative (Tableau 4.7 ; Tableau 4.8). Ces résultats indiquent que les variables âge, sexe, niveau d'éducation, années d'expérience en tant que gestionnaires, années d'expérience en tant qu'éducatrice avant de devenir gestionnaire et formation continue ne sont pas liées au sentiment d'autonomie (satisfaction et frustration), ni à la représentativité du rapport.

Tableau 4.7 Résultats des tests Krustal Wallis pour les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité avec les besoins psychologiques de base et la représentativité du rapport

Ville	Montréal						Toronto					
	Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport		Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport	
	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Éducation	2,63	,27	,26	,88	2,10	,35	4,51	,10	4,70	,09	1,41	,49
Expérience en tant qu'éducatrice avant de prendre un poste en gestion	,45	,79	3,37	,18	1,26	,53	3,33	,19	1,15	,56	4,83	,08
Expérience en tant que gestionnaire	1,95	,37	,81	,66	1,24	,54	2,77	,25	2,99	,22	1,39	,49

Tableau 4.8 Résultats du test Mann-Whitney  $U$  pour les structurelles et contextuelles de la qualité avec les besoins psychologiques de base

Ville	Montréal						Toronto					
	Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport		Autonomie satisfaction		Autonomie frustration		Représentativité du rapport	
	$U$	$p$	$U$	$p$	$U$	$p$	$U$	$p$	$U$	$p$	$U$	$p$
Formation continue dans les 12 derniers mois	165,50	,64	153,00	,41	125,00	,09	23,00	,47	21,50	,41	29,00	,77

Pour clore ce chapitre, il semble important de faire un résumé des résultats qui sont ressortis de l'analyse quantitative et qualitative des questionnaires complétés par les gestionnaires de Montréal et Toronto. Dans un premier temps, les résultats du test Mann Whitney mettent en évidence des différences significatives entre Montréal et Toronto dans les réponses des gestionnaires quant aux variables *Autonomie satisfaction*, *Autonomie Frustration* et *Représentativité du rapport*, alors qu'aucune différence significative ne ressort pour l'instant quant aux autres besoins. Dans un second temps, l'analyse qualitative fait ressortir cinq caractéristiques du rapport qui motivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité (a. Les recommandations et suggestions qui sont faites dans le rapport ; b. Les résultats/notes ; c. Le travail d'équipe ; d. Le fait que le rapport représente la réalité ; e. Les sentiments et émotions positives qui émanent au moment de la lecture du rapport) et cinq caractéristiques qui les démotivent (a. Aucune démotivation à la lecture du rapport ; b. La non-représentativité du rapport ; c. Le caractère punitif et la diffusion publique ; d. L'erreur humaine et le manque d'adaptabilité des évaluatrices ; e. Les sentiments et émotions négatives qui émanent au moment de la lecture du rapport). Finalement, les gestionnaires de Toronto sont plus nombreuses à avoir plus de 15 ans d'expérience en comparaison avec celles de Montréal et elles ont suivi plus de formations continues dans les douze derniers mois que les gestionnaires de Montréal. Or, aucune variable structurelle ou contextuelle, malgré leur différence, n'est associée à la satisfaction ou la frustration de leurs besoins psychologiques de base. Dans le prochain chapitre, il est question de la discussion provenant des résultats de cette recherche.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Le dernier chapitre de cette recherche, la discussion, met en lumière les résultats obtenus en tissant des liens avec les concepts explicités dans le cadre de recherche afin de répondre à l'objectif général : Quelles sont les caractéristiques des rapports d'évaluation qui satisfont ou frustrent les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE ?

Pour y arriver, la discussion aborde les résultats obtenus en cinq parties. La première parle de Montréal et Toronto comme des contextes idéaux pour mener cette recherche et de la posture forte des gestionnaires de SGEE au regard de la qualité au sein de leur SGEE. La seconde, touchant en partie le premier objectif spécifique de cette recherche, fait ressortir les différences significatives entre Montréal et Toronto vis-à-vis des caractéristiques du rapport d'évaluation provenant du SEAQ. Dans une troisième partie, afin d'atteindre les deux premiers objectifs spécifiques de recherche, il est question des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto qui satisfont ou frustrent les besoins psychologiques de base, à la lumière de l'état des connaissances en ce qui concerne les effets de la rétroaction sur les besoins psychologiques de base. Une quatrième partie discute des conséquences de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de base sur les gestionnaires. Puis, dans une cinquième partie, pour répondre au troisième objectif il est discuté de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de bases au regard des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité. Finalement dans la cinquième et dernière partie, les limites

de la recherche et les idées pour les recherches futures sont discutées. Par souci de clarté et afin de faciliter la lecture de ce dernier chapitre, ces différentes parties ont été représentées dans un schéma (Figure 5.1).

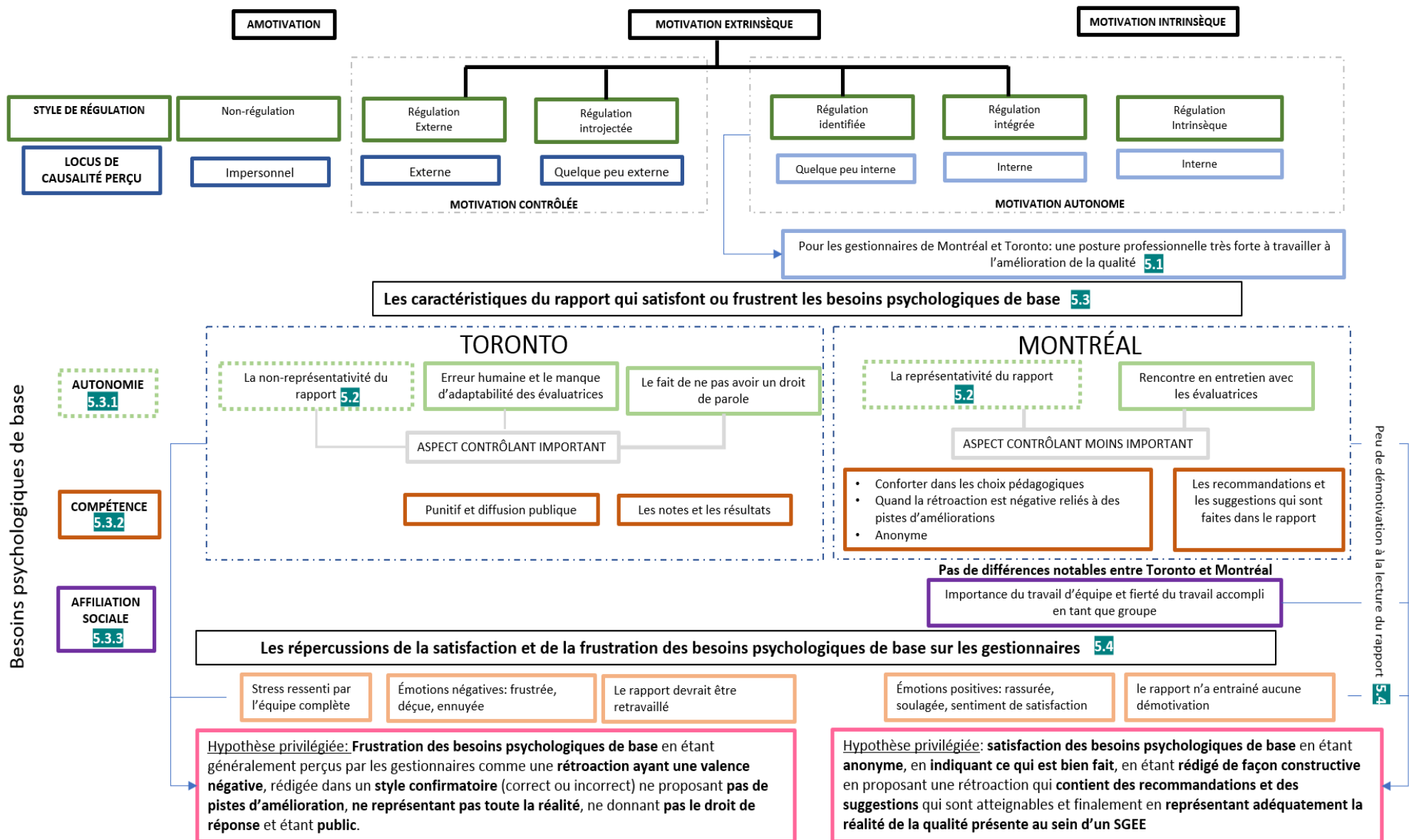


Figure 5.1 Schéma explicatif qui lie la théorie de l'autodétermination et les résultats de cette recherche

### 5.1 Montréal et Toronto : deux contextes idéaux et une posture professionnelle forte des gestionnaires de SGEE au regard de la qualité

Mis en évidence dans le second chapitre de cette recherche, le modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance met de l'avant la multidimensionnalité ainsi que la complexité de la qualité éducative au sein des SGEE (Rentzou, 2017 ; Bigras et Gagné, 2016). En prenant appui sur le modèle écosystémique de la qualité, le cadre de recherche décrit longuement les deux contextes dans lesquels se déroule cette recherche, à savoir Montréal et Toronto. De cette description, de grandes similitudes sont mises en évidence au sein du mésosystème et du microsystème avec des variables réglementées de la qualité structurelle et des niveaux de qualité des processus observés assez ressemblants. Cependant, des différences notables ressortent quant à la forme du rapport du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité transmis aux SGEE du Québec et à ceux de la ville de Toronto. Autrement dit, c'est dans l'exosystème, à travers les décisions des ministères en ce qui a trait à la forme que prennent les SEAQ, que deviennent évidentes les caractéristiques du rapport transmis aux SGEE du Québec diamétralement opposées à celles que présente le rapport transmis aux SGEE de Toronto. Cependant, les deux rapports reçus par les gestionnaires de SGEE ont le même objectif à savoir maintenir et améliorer la qualité au sein de leur installation.

Bien que les rapports soient très différents, au sein du microsystème et plus particulièrement au niveau de la qualité opérationnelle, un premier point intéressant à soulever concerne les réponses des gestionnaires aux questions ouvertes du questionnaire. En effet, les résultats font ressortir une posture professionnelle très forte à travailler à l'amélioration de la qualité, et ce, autant à Montréal qu'à Toronto (Figure 5.1). Interpréter de façon générale au regard de la TAD, il est possible de faire un parallèle avec la mini théorie de l'intégration organismique qui décrit le locus de causalité perçu (I-Ploc et E-Ploc, voir page 53). En effet, la théorie de l'intégration



organismique explique qu'afin de savoir si une activité qui est contrôlée de l'extérieur (ici le rapport du SEAQ) est autonome, il faut comprendre si sa valeur et sa régulation ont été intériorisées par les gestionnaires (Sheldon *et al.*, 2017). En outre, Ryan et Deci (2017) expliquent que « les gens ont “naturellement” tendance à intérioriser les valeurs et les objectifs de ceux avec qu'ils sont ou souhaitent être liés » (p.17) [traduction libre]. Cette interprétation permettrait en effet d'explicitier cette tendance similaire tant à Montréal qu'à Toronto : les gestionnaires et leurs équipes auraient des valeurs et objectifs similaires à ceux du SEAQ quant au fait de vouloir travailler au maintien et à l'amélioration de la qualité éducative au sein de leur SGEE.

Sur la base de ce résultat, il est raisonnable de penser que ces valeurs et cet objectif cohérents avec ceux des SEAQ amènent les gestionnaires à se situer sur le continuum du *style de régulation* davantage du côté de la *régulation identifiée* (représenté dans la Figure 5.1) dans laquelle « les raisons du comportement sont liées à l'atteinte d'objectifs personnels », ainsi que de la *régulation intégrée* dans laquelle « les raisons du comportement sont liées à une adhésion des valeurs personnelles (moi profond) » (Gaudreau *et al.*, 2021, p. 45). Autrement dit, leur locus de causalité perçu quant à l'action de travailler à améliorer la qualité dans leur SGEE serait internalisé (I-Ploc) et les comportements se situeraient plus du côté autodéterminé que non autodéterminé. Cette hypothèse rejoindrait celle explicitée par Rigby et Ryan (2018) dans leur article concernant la TAD et la gestion des ressources humaines où ils mentionnent :

« On peut avoir de l'autonomie même pour des tâches qui sont requises ou dans des circonstances contraignantes, lorsque les raisons d'agir sont claires et acceptées. Si nous avons une raison d'être et un but dans ce que nous faisons, le besoin d'autonomie peut être satisfait, même lorsque les tâches ne sont pas agréables. L'autonomie n'est, de cette manière, pas la même chose que la “liberté” ou “l'indépendance” — nous pouvons nous sentir volontaires si nous comprenons et approuvons la valeur de notre travail, même si ce travail est obligatoire ou prescrit par d'autres » (p. 139) [traduction libre]

Nous venons d'émettre l'idée que les gestionnaires ont des valeurs fortes qui les pousseraient à poursuivre des objectifs en lien avec l'amélioration de la qualité offerte aux enfants au sein de leur SGEE, ce qui nous amène à penser que les gestionnaires les aient internalisés. À la lumière du modèle écosystémique, il semble intéressant de s'intéresser aux raisons possibles de ces valeurs fortes quant à la qualité éducative très présente pour les gestionnaires de SGEE. Au sein du mésosystème se trouve l'ensemble des intervenants des différents milieux dans lesquels évoluent les enfants (SGEE, famille, CLSC, les associations petite enfance...) qui travaillent en partenariat pour soutenir le développement de ces derniers, ainsi que la qualité éducative de leurs relations. Au sein de l'exosystème, et ce tant à Montréal qu'à Toronto, il y a les milieux et les intervenants qui quant à eux n'ont pas d'interactions directes avec les enfants tels que les associations en éducation à la petite enfance ou le Conseil d'administration d'une installation. Il semble pertinent de penser que ces partenariats au sein des méso- et exosystème puissent entraîner une dynamique de travail qui suscite l'adhésion de différents acteurs des SGEE autour de l'importance de la qualité et, en retour, permette de satisfaire les besoins psychologiques de base tels que l'affiliation sociale et le sentiment de compétence. Cela résulterait comme l'hypothèse précédemment explicitée en un accroissement de la motivation autonome à travers l'internalisation des comportements attendus (Figure 5.1)Figure 2.7.

Finalement en ce qui concerne le macro- et le chronosystème, les nombreuses recherches en petite enfance des 30 dernières années mettent en évidence l'importance de la qualité éducative en petite enfance (Bassok *et al.*, 2016; Douglass, 2019; Employment and Social Development Canada, 2018; Institute of Medicine and National Research Council, 2015; Jeon et Buettner, 2015). Il est possible de penser que les gestionnaires qui sont actuellement en poste sont conscientes des résultats de ces recherches et les ont intégrés au point de congruence, d'intérêt, ou encore de satisfaction inhérente comme mentionné dans la Figure 2.7. En effet, ces valeurs professionnelles fortes qui les amènent à vouloir maintenir et améliorer la qualité

éducative se situerait sur le continuum de la TAD entre la régulation identifiée et la régulation autonome.

Une fois ce premier point commun soulevé quant aux valeurs fortes directions à travailler à la qualité, afin de répondre au premier objectif de cette recherche dans la prochaine section, il sera question des différences significatives qui sont ressorties entre Montréal et Toronto lors des analyses quantitatives. Puis, au regard du second objectif de cette recherche, il sera discuté des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto qui motivent ou démotivent les gestionnaires de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité selon la mini théorie des besoins psychologiques de base.

## 5.2 Influence des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto sur les besoins psychologiques de base

Cette section permet de répondre à la première partie de l'objectif de cette recherche consistant à *mesurer le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité*. Les résultats de l'analyse quantitative révèlent certaines différences significatives entre Montréal et Toronto. En effet, le rapport du SEAQ produit par ServirPlus satisfait davantage certains besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal que le fait le rapport du SEAQ rédigé par Children's Services à Toronto. Ainsi, les réponses des gestionnaires de SGEE au questionnaire sur les besoins psychologiques de base font ressortir que la satisfaction du sentiment d'autonomie des gestionnaires de Montréal est significativement plus élevée que pour les gestionnaires de Toronto (caractérisée en pointillé sur la Figure 5.1). Les résultats montrent que, comparativement au rapport de la firme ServirPlus, le rapport rédigé par Children's Service à Toronto frustre significativement davantage le besoin d'autonomie des gestionnaires qui ont répondu

au questionnaire. Ces résultats distincts pour la satisfaction et la frustration du sentiment d'autonomie sont en lien avec les recherches mentionnées précédemment qui, depuis une décennie, analysent les besoins psychologiques de bases en termes de satisfaction et de frustration (Bartholomew, Kimberley J *et al.*, 2011 ; Longo *et al.*, 2018 ; Longo *et al.*, 2016; Ryan *et al.*, 2019 ; Schultz *et al.*, 2015 ; Vansteenkiste et Ryan, 2013 ; Vansteenkiste *et al.*, 2020).

Par ailleurs, les analyses quantitatives indiquent une différence significative entre Montréal et Toronto quant à la représentativité du rapport. Au sein de l'échantillon, les gestionnaires de Montréal ont trouvé que le rapport était plus représentatif de la qualité présente dans leur SGEE que les gestionnaires de Toronto, et ce, de façon significative.

La perspective de la TAD met en avant l'importance de promouvoir les besoins psychologiques de base (autonomie, compétence, affiliation sociale) dans toutes les sphères de la vie, et plus précisément dans le domaine professionnel (Brien *et al.*, 2012 ; Rigby et Ryan, 2018 ; Schultz *et al.*, 2015). En effet, les auteurs de la TAD, Ryan et Deci (2017), explicitent que « le bien-être positif au travail, en particulier le fonctionnement optimal et la vitalité résultent de la satisfaction des besoins psychologiques de base en matière de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale, et contribuent à la santé et à la performance organisationnelle à long terme » (p.558) [traduction libre]. Finalement, comme exposé à la Figure 5.1, plus les besoins psychologiques de base sont satisfaits, plus le locus de causalité perçu est interne et plus la motivation est dite autonome. Cela ayant pour répercussion des employés qui se sentent plus motivés à faire une tâche ; l'inverse étant vrai lorsque ces besoins sont frustrés ( Ryan et Deci, 2019). Le rapport produit par les SEAQ pour les gestionnaires est similaire à une évaluation de la performance, c'est-à-dire que ces rapports consistent en une rétroaction de leur travail au regard de la qualité au sein de leur SGEE. La forme et le fond de cette rétroaction peuvent satisfaire ou frustrer leurs besoins psychologiques de base.

Les différences significatives relevées lors de l'analyse quantitative du questionnaire quant au sentiment d'autonomie et à la représentativité du rapport entre Montréal et Toronto viennent d'être explicitées. Au regard du second objectif visant à *identifier les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité* et afin de répondre au premier objectif dans son entièreté, les prochaines sections permettent d'expliciter ces résultats avec les données qualitatives et d'effectuer une analyse fine de l'influence des caractéristiques des rapports de Montréal et Toronto sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE.

### 5.2.1 Sentiment d'autonomie

Le sentiment d'autonomie selon N. Gaudreau *et al.* (2021) est « la perception d'agir volontairement et d'être à l'origine de ses actions. Ce besoin est satisfait lorsqu'un professionnel a la possibilité de s'engager dans une activité où il peut faire des choix et organiser librement ses actions » (p.44).

Ryan et Deci (2017) ajoutent :

« En fait, dans différents contextes, l'un des trois besoins émergera pour "prendre les devants" en termes de son association avec les résultats en matière de bien-être, même si les deux autres restent importants. Cependant, dans la plupart des contextes, le soutien à l'autonomie en tant que facteur contextuel joue un rôle essentiel en permettant aux individus de satisfaire activement tous leurs besoins » (p.247) [traduction libre].

Au vu des résultats présentés, il s'avère en effet que le besoin psychologique de base qui prédomine dans cette recherche est celui de l'autonomie. Les résultats mettent en évidence que le rapport d'évaluation est lié à un niveau plus élevé de satisfaction du sentiment d'autonomie chez les gestionnaires de Montréal qui ont répondu au questionnaire comparativement à celui rapporté par les gestionnaires de Toronto. Exposées dans la Figure 5.1, certaines caractéristiques du rapport d'évaluation

mentionnées par les gestionnaires comme les motivant ou les démotivant à travailler à l'amélioration de la qualité pourraient éclairer ces résultats, notamment les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluateurs, la représentativité ou non du rapport, et le droit de parole. En effet, ces trois caractéristiques peuvent être perçues par les gestionnaires comme *un aspect contrôlant* (Ryan et Deci, 2017). *Un aspect contrôlant* peut être « potentiellement véhiculé par tout événement extérieur [...] En d'autres termes, quand un individu perçoit que son autonomie diminue, qu'il n'a pas ou plus le choix, voire qu'il n'est qu'un simple "pion" qui doit s'exécuter, alors sa motivation autonome diminue » (Sarrazin *et al.*, 2011, p. 279). En effet, préciser dans le cadre de recherche et plus particulièrement dans le résumé de l'état des connaissances sur les éléments de la rétroaction qui satisfont ou frustrent les besoins psychologiques de base : les recherches semblent démontrer qu'il faille s'attendre à ce que la rétroaction négative (et parfois positive) diminue le sentiment d'autonomie et de compétence (Burgers *et al.*, 2015 ; Fong *et al.*, 2019; Ryan et Deci, 2017). Il y aurait alors un mouvement au niveau du locus de causalité perçu qui passerait d'interne à externe, car la rétroaction est éprouvée comme contrôlante et destinée principalement à contraindre un comportement à répondre à une norme imposée de l'extérieur. De cette définition, des liens peuvent être tissés avec nos résultats. Ainsi, les prochaines sections abordent donc les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluateurs, la représentativité ou non du rapport et le fait qu'il n'y ait pas de droit de parole comme des aspects contrôlants du rapport d'évaluation.

### ***Les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluateurs***

Une des caractéristiques des rapports pouvant éclairer les résultats quant au besoin d'autonomie concerne les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluateurs qui est mentionné par plusieurs gestionnaires de Toronto. En effet, plus de la moitié de l'échantillon de gestionnaires de Toronto indique que la façon dont les évaluateurs notent et transposent les résultats sur le rapport est un élément de démotivation pour elles. Elles ont l'impression que les évaluateurs cherchent à trouver

les éléments manquants, qu'aucune question ou justification ne leur est demandée, ou encore que les résultats changent en fonction de l'évaluatrice attirée au milieu. Ces éléments peuvent être définis comme un *aspect contrôlant* pour les gestionnaires, dans le sens où elles ont l'impression de n'avoir aucun contrôle sur le succès ou non de leur évaluation. En prenant appui sur des recherches qui ont analysé les effets de la rétroaction sur la motivation intrinsèque telles que celles de Burgers *et al.* (2015), Fong *et al.* (2019) et Ryan et Deci (2017) ainsi que sur les analyses des réponses des gestionnaires quant aux caractéristiques du rapport qui les motivent ou les démotivent, amène à penser que les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluatrices entraînent un sentiment de perte de contrôle de la part des gestionnaires de Toronto dont en résulte la frustration de leur besoin d'autonomie.

#### ***La représentativité ou non du rapport***

Outre la caractéristique vis-à-vis des erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluatrices, en croisant deux variables d'intérêt à savoir la représentativité du rapport et le fait qu'il y ait ou non des éléments dans le rapport qui démotivent les gestionnaires, il est possible de comprendre davantage les différences en ce qui concerne leur besoin d'autonomie, à Montréal et à Toronto.

Les résultats de l'analyse quantitative du questionnaire sur les besoins psychologiques de base indiquent que les gestionnaires de Montréal trouvent que le rapport reçu est plus représentatif que les gestionnaires de Toronto qui reçoivent un rapport de Children's Services. De plus, pour Montréal le groupe de répondantes mentionnant qu'il n'y a *pas de caractéristiques qui les démotivent* dans le rapport obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la représentativité du rapport en comparaison avec le *groupe qui ne le mentionne pas*. En d'autres termes, il semble que lorsque le rapport représente la réalité de la qualité éducative du milieu, les gestionnaires ne lui trouvent pas de caractéristiques démotivantes. Ces données rejoignent aussi celles de l'analyse qualitative, qui dévoilent que de nombreuses gestionnaires de Montréal indiquent que

la représentativité du rapport est un élément qui les motive. À la lumière de ces résultats, il semble que les gestionnaires montréalaises de notre échantillon ne perçoivent pas le rapport comme affectant leurs besoins psychologiques de base négativement. À cet effet, les résultats complémentaires provenant des analyses quantitative et qualitative amènent à penser que la caractéristique de la représentativité du rapport entrainerait des niveaux de satisfaction plus élevés du besoin d'autonomie des gestionnaires de Montréal qui ont participé à cette recherche en amenuisant *l'effet contrôlant* que le rapport puisse avoir.

En ce qui concerne Toronto, rappelons que le rapport produit par Children's Services fruste davantage le besoin d'autonomie des gestionnaires que le rapport envoyé par la firme ServirPlus aux gestionnaires de Montréal. Afin d'en comprendre les raisons, nous pouvons approfondir les résultats qui indiquent que le groupe de répondantes qui mentionnent que *le rapport n'est pas représentatif* de la réalité obtient la moyenne la plus élevée en ce qui concerne la frustration du besoin d'autonomie en comparaison avec le groupe qui *ne le mentionne pas*. Ces résultats rejoignent l'analyse qualitative où près de deux tiers des gestionnaires mentionnent que le rapport n'est qu'une représentation d'un moment d'une journée qui ne reflète pas toute la réalité et que cette caractéristique frustre le besoin d'autonomie. Une des hypothèses plausibles rejoint le premier point quant aux erreurs humaines et au manque d'adaptabilité des évaluateuses, à savoir : le sentiment de perte de contrôle sur la réussite de leurs évaluations.

Finalement, Olafsen *et al.* (2017) explicitent que « la frustration du besoin d'autonomie fait [aussi] référence à l'expérience de ne pas se tenir derrière ses actions et d'avoir à agir contre sa volonté en raison de facteurs internes ou externes » (p.276) [traduction libre]. Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'à la rédaction du plan d'action qui doit être rédigé par les gestionnaires, celles de Montréal adhèrent plus aux étapes, objectifs, et outils qu'elles souhaitent mettre en place afin d'améliorer la qualité que les gestionnaires de Toronto qui considèrent que le rapport ne représente pas la réalité mais qui doivent tout de même mettre des actions en place dans les 10 jours suivant



l'évaluation et en rendre compte à *Children's Services*. Toujours dans la même veine vis-à-vis de la perte de contrôle, l'échéancier donné étant très court pourrait être vu comme un aspect contrôlant par les gestionnaires.

Ainsi, il est possible de penser que les gestionnaires de Toronto ont le sentiment de ne pas avoir le contrôle sur le résultat de leur évaluation et, qui plus est, que ce résultat ne représente pas la réalité en ce qui concerne la qualité dans leur SGEE. Comme il le sera expliqué plus en détail dans la section sur le sentiment de compétence, ce ressenti est sûrement amplifié par le fait que les résultats sont perçus par les gestionnaires comme ayant une valence négative et, qu'à cela, vient s'ajouter le fait que les résultats sont ensuite publiés en ligne à la vue de tous.

### ***Un droit de parole***

Finalement, toujours dans la même lignée de *l'aspect contrôlant* et donc de la frustration du besoin d'autonomie, les résultats qualitatifs provenant de l'échantillon de gestionnaires de Toronto font ressortir qu'elles aimeraient avoir un droit de parole. Ce point rejoint d'ailleurs les résultats de la recherche de Schulman *et al.* (2012) qui mentionnaient que, dans le processus des SEAQ, les gestionnaires souhaitent avoir la possibilité de discuter de leurs résultats afin de faire entendre leur voix dans le processus d'évaluation. Il est possible de supposer que le fait de ne pas être consultées lors de l'évaluation, de ne pas avoir la chance de discuter avec les évaluatrices à ce moment et de ne pas pouvoir fournir d'explications supplémentaires sur leur situation entraîne un sentiment de perte de contrôle et donc frustre le besoin d'autonomie des gestionnaires de Toronto. À l'inverse, bien que les gestionnaires de Montréal ne puissent argumenter les résultats du rapport, lors de l'évaluation elles sont rencontrées en entretien (quant à la qualité structurelle et facteurs associés) par les évaluatrices ce qui leur permet de prendre la parole dans le processus d'évaluation pour contextualiser leur situation lors de la visite de Servirplus. Lors de cette rencontre, des sujets divers sont abordés afin d'individualiser les rapports selon les installations et en comprendre

leurs spécificités (soutien pédagogique, rencontres de personnel, planification, formation continue, pédagogie adoptée, collaboration avec des organismes et des ressources, pratiques de gestion). Ainsi il est probable que les résultats de l'évaluation soient mieux accueillis par les gestionnaires et estimés comme plus représentatifs, car elles ont été consultées durant le processus d'évaluation. Cette hypothèse rejoint les résultats de recherches précédentes. En effet, Manganelli *et al.* (2018) expliquent par exemple que « le besoin d'autonomie suggère que l'individu doit avoir son mot à dire dans l'exercice de son travail et pouvoir agir conformément à ses valeurs » (p.4) [traduction libre]. Nos résultats vont dans ce sens, à savoir que le rapport de Montréal, qui donne la parole aux gestionnaires durant l'évaluation, satisfait davantage le besoin d'autonomie et représente adéquatement la qualité du SGEE, ce qui n'entraînerait pas de démotivation selon l'avis des gestionnaires. À l'inverse, les erreurs humaines et le manque d'adaptabilité des évaluatrices, la non-représentativité du rapport et le fait qu'il n'y ait pas de droit de parole sont des caractéristiques qui démotivent les gestionnaires de Toronto et qui pourraient expliquer le fait que le rapport qu'elles reçoivent frustre leur besoin d'autonomie. Dans la prochaine partie, il est question du second besoin psychologique de base à savoir le sentiment de compétence.

### 5.2.2 Sentiment de compétence

Selon Olafsen *et al.* (2017) la satisfaction du besoin de compétence :

« renvoi à l'expérience du comportement comme efficace et important. En revanche, la frustration du besoin de compétence fait référence à l'expérience de se sentir inefficace et incapable d'atteindre les résultats souhaités » (p.276) [traduction libre].

Manganelli *et al.* (2018) précise « que les individus doivent percevoir que le travail qu'ils font est important et conduit à des résultats significatifs ». En revanche, Ryan et Deci (2017) avertissent que :

« La compétence est cependant facilement contrariée. Elle diminue dans des contextes dans lesquels les défis sont trop difficiles, les commentaires

négatifs sont omniprésents ou les sentiments de maîtrise et d'efficacité sont diminués ou minés par des facteurs interpersonnels tels que les critiques centrées sur la personne et les comparaisons sociales » (p.11) [traduction libre].

À la lumière de ces explications, des liens sont faits entre les réponses aux questions ouvertes des gestionnaires, la TAD et l'état des connaissances sur les éléments de la rétroaction qui satisfont ou frustrant le besoin de compétence.

### ***Les recommandations et suggestions qui sont faites dans le rapport***

Il est intéressant de noter qu'un nombre important des participantes de Montréal ont mentionné que les recommandations et suggestions du rapport sont des caractéristiques qui les motivent à travailler à l'amélioration de la qualité. En effet, cela rejoint les résultats de l'étude de Grenier *et al.* (2012) quant à la satisfaction du besoin de *compétence* lorsque la rétroaction établit des objectifs exigeants, mais raisonnablement atteignables. Pour les gestionnaires qui ont obtenu des niveaux de qualité élevés, nous pouvons présumer que cela a satisfait leur besoin de compétence comme expliqués par Buckingham et Goodall (2019) décrivant que la meilleure façon de donner une rétroaction afin d'améliorer les performances de l'employée est en attirant l'attention sur ce que l'évaluée a bien fait, car cela est susceptible d'amener la personne à le refaire et à le bonifier. À contrario, pour les gestionnaires qui ont obtenu des niveaux de qualité faible, au regard de l'étude de Hu *et al.* (2016) portant sur le fait que l'impact négatif de la rétroaction sur la motivation intrinsèque peut être atténué en donnant des suggestions ; il est plausible que malgré des résultats n'étant peut-être pas ceux escomptés par les gestionnaires, le fait d'avoir eu des recommandations et des suggestions a permis de réduire les effets de la rétroaction négative en portant attention de façon constructive sur ce qui était à améliorer. Cette idée rejoindrait aussi les résultats de l'étude de Lechermeier et Fassnacht (2018) qui expliquent que l'efficacité de la rétroaction dépend fortement des caractéristiques sous-jacentes de cette rétroaction et laisserait présager que les pistes d'amélioration aient engendré une motivation et une performance accrue chez les gestionnaires de Montréal.

***Les résultats/notes :***

Par ailleurs, les gestionnaires mentionnent les résultats de l'évaluation et les notes attribuées comme une caractéristique du rapport qui est en lien avec leur motivation. À Montréal, cette caractéristique est reliée à leur motivation à travailler à l'amélioration de la qualité alors qu'à Toronto, cette caractéristique est reliée à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité.

L'hypothèse privilégiée pour expliquer cette différence serait le caractère punitif et la diffusion publique du rapport de Toronto. En effet, les évaluations et la valence négative de ces dernières pourraient entraîner la perception d'être incompetents et miner la motivation autonome (Ryan et Deci, 2017). Il est aussi possible de faire un parallèle avec l'étude de Buckingham et Goodall (2019, p. 97) qui explique que « le cerveau réagit aux commentaires critiques en tant que menace [et que] cela entrave l'apprentissage » ce qui pourrait avoir comme incidence de réduire le sentiment de compétence. De plus, le fait que les résultats soient ensuite diffusés publiquement en ligne ajoute de la pression externe qui pourrait résulter en une baisse de la motivation intrinsèque (Fong *et al.*, 2019).

Pour aller plus loin, malgré ces distinctions sur le plan qualitatif, les résultats issus de l'analyse du questionnaire témoignent d'un niveau élevé de satisfaction du besoin de compétence, un niveau par ailleurs très similaire entre Montréal et Toronto. Les résultats de la méta-analyse de Fong *et al.* (2019) et de Lechermeier et Fassnacht (2018) au sujet des différentes caractéristiques présentent dans les rétroactions telles que la source, le moment de celle-ci, et la valence permettent d'apporter des pistes à explorer pour mieux comprendre ce paradoxe. En effet, Fong *et al.* (2019) invitent à la prudence vis-à-vis l'adage qui dit que la rétroaction négative affecte forcément négativement la motivation autonome. Selon certaines recherches incluses dans leur méta-analyse, dans certains cas, la rétroaction négative peut améliorer la motivation autonome, car elle communique des informations utiles à l'individu qui ont pour conséquence d'améliorer

le sentiment d'autodétermination. Ils ajoutent toutefois que dans des circonstances précises, par exemple lorsque l'employée reçoit une rétroaction normative (« tu as fait moins bien que tous tes collègues ») sans piste d'amélioration ou encore en public (à cause de la pression externe), la rétroaction négative peut être préjudiciable à la motivation autonome, car elle nuit au sentiment de compétence.

À Montréal, le rapport d'évaluation est une rétroaction avec des indicateurs des points forts du milieu et, lorsque des éléments qui doivent être améliorés sont notifiés, ils sont reliés avec des pistes d'amélioration. De nombreuses gestionnaires avancent que le fait que le rapport mentionne des éléments qui sont bien faits dans leur SGEE les conforte dans leur choix pédagogique. Finalement les résultats sont anonymes et transmis aux gestionnaires (privés). Nous pouvons donc imaginer que c'est grâce à ces éléments que les notes et les résultats du rapport, sont vus comme des caractéristiques qui motivent les gestionnaires de Montréal à travailler à l'amélioration de la qualité, et ce, que la valence soit positive ou négative.

À l'inverse, en ce qui concerne le rapport d'évaluation du SEAQ de Toronto, les résultats obtenus sont une liste d'éléments cochés ou non, les scores sont comparés à ceux des autres SGEE, puis les résultats sont diffusés en ligne. Les réponses aux questions ouvertes révèlent que ces caractéristiques affectent la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité selon leurs dires, sans que ce résultat ne ressorte toutefois du questionnaire des besoins psychologiques de base. Il est possible d'émettre l'hypothèse que, comme les gestionnaires de Toronto estiment que le rapport ne représente pas leur réalité, peu de crédibilité soit alors donnée aux notes et aux résultats obtenus, ce qui pourrait expliquer l'absence de lien avec la frustration du sentiment de compétence. Ainsi, le fait de ne pas trouver le rapport représentatif de la réalité et de discréditer les résultats qu'il présente aurait pour conséquence de ne pas amenuiser le sentiment de compétence des gestionnaires. Cette hypothèse s'appuie sur les résultats de la recherche de Lechermeier et Fassnacht (2018) qui mentionnent que si la source de la rétroaction possède une grande crédibilité, elle

aura probablement plus d'influence sur les comportements des employées que si la rétroaction provient d'une source moins importante. Ainsi, afin d'aller plus loin, il pourrait être intéressant pour de futures recherches d'examiner la crédibilité que les gestionnaires accordent à l'organisation qui produit le rapport.

Pour conclure sur le sentiment de compétence, il semble donc que les pistes d'améliorations, les suggestions ainsi que les notes/résultats du rapport permettent de satisfaire le besoin de compétence des gestionnaires de Montréal, ce qui selon les résultats de recherches antérieures pourrait avoir comme incidence d'augmenter leur motivation autonome. À l'inverse, le caractère punitif et la diffusion publique des résultats pourraient être associés à une diminution de la motivation autonome des gestionnaires de Toronto, quoiqu'il soit possible qu'une baisse de la motivation soit due à un autre besoin psychologique de base tel que l'autonomie plutôt que la compétence ( Ryan et Deci, 2017).

### 5.2.3 Sentiment d'affiliation sociale

La TAD et plus spécifiquement la théorie des besoins psychologiques de base expose trois besoins. Les besoins d'autonomie et de compétence venant d'être discutés, il est maintenant question du besoin d'affiliation sociale qui est abordé dans les prochains paragraphes. Selon Boudrias *et al.* (2020) :

« le sentiment d'affiliation (par exemple, se sentir connecté avec des collègues, maintenir des relations interpersonnelles de haute qualité sur le lieu de travail) peut favoriser un climat de travail positif qui soutient les employés lorsqu'ils sont confrontés à des exigences professionnelles élevées [...] et ainsi, les aider à faire face avec succès aux situations stressantes » (p.218) [traduction libre].

Ryan et Deci (2017) expliquent que « le besoin d'appartenance joue également un rôle dans la formation de la motivation autonome, en particulier pour les activités qui ont un élément social » (p.123) [traduction libre].

Les résultats quantitatifs de notre recherche n'ont pas indiqué de lien entre les caractéristiques du rapport et la satisfaction ou la frustration du sentiment d'affiliation sociale. Ainsi, à ce jour, les caractéristiques des rapports ne semblent pas associées à la satisfaction ou la frustration de ce besoin. Cependant, sur la base des réponses des gestionnaires tant à Montréal qu'à Toronto mettant de l'avant l'importance du travail d'équipe dans ce qui les motive à travailler à l'amélioration de la qualité, il semble pertinent d'aborder ce point dans la discussion de cette recherche. Le fait que les gestionnaires mentionnent le travail d'équipe et la fierté du travail accompli ensemble ne semble pas étonnant, car la qualité au sein d'un SGEE est une activité considérée comme un *élément social* (Ryan et Deci, 2017). Ces propos pourraient suggérer que le travail d'équipe permette aux gestionnaires de satisfaire leurs besoins d'affiliation sociale ce qui, en retour, permettrait de renforcer la motivation autonome à travailler à l'amélioration de la qualité au sein de leur SGEE, le rapport n'ayant alors que peu d'influence directe sur ce sentiment. Il s'agit toutefois d'une hypothèse qui repose sur le fait que, pendant longtemps, l'autonomie et la compétence étaient perçues comme les principaux besoins psychologiques impliqués dans la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000). Cependant les dernières recherches décrivent les soutiens relationnels comme jouant un rôle invariant et beaucoup plus saillant dans l'intériorisation de la motivation extrinsèque qu'il était pensé auparavant (Ryan et Deci, 2017). Il serait profitable que ces pistes fassent partie de futures recherches sur le sujet. Par exemple, il serait intéressant de savoir si le sentiment d'affiliation sociale est une variable médiatrice en ce qui concerne la satisfaction et la frustration des sentiments d'autonomie et de compétence des gestionnaires. Pour ce faire, de futures recherches pourraient incorporer des entretiens individuels et de groupes afin de mieux comprendre l'incidence du sentiment d'affiliation sociale chez les gestionnaires de SGEE.

Pour conclure cette partie sur les trois besoins psychologiques de base et ainsi répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de ce mémoire, à savoir *Mesurer le niveau de*

*satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto à l'aide des caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité et Identifier les caractéristiques du rapport d'évaluation selon les gestionnaires qui contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité* il apparaît donc que le rapport de Montréal satisfait le besoin d'autonomie des gestionnaires, alors que celui produit par Children's Services fruste leur besoin d'autonomie. Cette différence serait explicable en raison de caractéristiques vécues comme contrôlantes pour les gestionnaires de Toronto (erreurs humaines et manque d'adaptabilité des évaluatrices, non-représentativité du rapport et absence de droit de parole), alors que pour les gestionnaires de Montréal les caractéristiques du rapport (rencontre en entretien avec les évaluatrices et la représentativité du rapport) seraient perçues comme moins contrôlantes, ce qui pourrait satisfaire leur besoin d'autonomie. La différence en ce qui concerne le besoin de compétence n'est pas aussi probante dans les résultats quantitatifs de cette recherche. Une des pistes à explorer serait une meilleure compréhension de la crédibilité que les gestionnaires attribuent à la firme ServirPlus pour Montréal et à Children's Services pour Toronto. Cependant, à l'instar de nombreuses recherches, les résultats qualitatifs de cette recherche informent que les recommandations et suggestions, le fait que les choses qui sont bien faites soient mentionnées et que le rapport soit anonyme sont des caractéristiques du rapport associées à la satisfaction du besoin de compétence à Montréal (Grenier *et al.*, 2012 ; Lechermeier et Fassnacht, 2018). À l'inverse, les résultats et notes ayant une valence perçue négativement semblent reliés à la frustration de ce besoin pour les gestionnaires à Toronto (Manganelli *et al.*, 2018). Finalement, que ce soit à Montréal ou à Toronto, il est intéressant de noter que l'esprit d'équipe est important pour les gestionnaires et que le rapport ne semble pas influencer le sentiment d'affiliation sociale.



### 5.3 Répercussions de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques de base sur les gestionnaires

Jusqu'à présent, il a été question des différences significatives en ce qui concerne les caractéristiques qui motivent et démotivent les gestionnaires de SGEE au regard des besoins psychologiques de base, le tout interprété à la lumière de l'état des connaissances actuel quant aux effets des rétroactions sur les besoins psychologiques de base. Or, il semble également essentiel d'aborder les répercussions de la satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base à travers les résultats de cette recherche.

Tout au long de cet écrit, il est mis en avant que les « trois besoins psychologiques fondamentaux — d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale [sont] considérés comme des nutriments essentiels au développement et au fonctionnement sain [des individus] » (Sarrazin *et al.*, 2011, p. 276). Plus spécifiquement lorsque les besoins psychologiques de base sont satisfaits, les professionnelles ressentent du bien-être, accroissent leur motivation autonome (grâce à l'internalisation) et leur performance au travail sont meilleures (Brien *et al.*, 2012 ; Manganelli *et al.*, 2018 ; Ryan et Deci, 2019). À l'inverse lorsque ces besoins sont frustrés, elles ont tendance à ressentir du mal-être, leur motivation autonome diminue et leur engagement au travail est moindre (Bartholomew, Kimberley J *et al.*, 2011 ; Chen *et al.*, 2015 ; Olafsen *et al.*, 2017 ; Schultz *et al.*, 2015). Ainsi, bien que les besoins fondamentaux ne soient pas souvent eux-mêmes un objectif explicite de motivation (par exemple, les gens n'ont généralement pas d'« objectif » d'autonomie), la satisfaction ou la frustration de ces besoins amène les gens à s'investir différemment dans les activités ou les objectifs qu'ils poursuivent activement ( Ryan et Deci, 2019).

Lorsque les gestionnaires de Montréal sont interrogées sur les caractéristiques du rapport qui les démotivent à travailler à l'amélioration de la qualité, plus de la moitié répondent que le rapport n'a entraîné aucune démotivation chez elles. À travers la

recension des écrits et l'analyse des données sur l'influence des rétroactions sur les besoins psychologiques de base, il semble raisonnable de dire que le rapport rédigé par la firme ServirPlus satisfait les besoins psychologiques de base en étant anonyme, en indiquant ce qui est bien fait, en étant rédigé de façon constructive en proposant une rétroaction qui contient des recommandations et des suggestions qui sont atteignables et finalement en représentant adéquatement la réalité de la qualité présente au sein d'un SGEE (Buckingham et Goodall, 2019 ; Grenier *et al.*, 2012 ; Hu *et al.*, 2016 ; Lechermeier et Fassnacht, 2018). Cette proposition s'appuie également sur les propos rapportés par les gestionnaires indiquant que la lecture du rapport a fait émaner des sentiments et des émotions positifs (rassurée, soulagée, sentiment de satisfaction) pour les gestionnaires de Montréal ( Ryan et Deci, 2017). Autrement dit, le rapport transmis par la firme ServirPlus à Montréal semble influencer positivement la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.

À l'inverse, les rapports provenant de Children's Services à Toronto sont généralement perçus par les gestionnaires comme une rétroaction ayant une valence négative, rédigé dans un style confirmatoire (correct ou incorrect) ne proposant pas de pistes d'amélioration, ne donnant pas le droit de parole et étant public (Lechermeier et Fassnacht, 2018 ; Manganelli *et al.*, 2018; Ryan et Deci, 2017 ; Schulman *et al.*, 2012 ; Woo *et al.*, 2015). De plus, certaines gestionnaires ont formulé ressentir des sentiments et émotions négatifs (frustrées, déçues, ennuyées) et plusieurs ont notamment souligné la notion de stress y étant associée. En outre, il est aussi intéressant de noter qu'un nombre important de gestionnaires à Toronto mentionne que le rapport devrait être selon elles retravaillé. Il semble que les gestionnaires de Toronto sont conscientes de l'impact que le rapport d'évaluation a sur leurs émotions et sentiments et apportent des suggestions sur les stratégies qui permettraient de le bonifier afin qu'il puisse mieux satisfaire leurs besoins psychologiques de base (pouvoir expliquer les observations faites par les évaluatrices à l'équipe et aux familles, discuter à la fin de l'évaluation pour savoir ce qui se passe bien, avoir des pistes d'améliorations). À la lumière des

résultats de la présente recherche et de la recension des écrits sur l'effet des rétroactions sur les besoins psychologiques de base, il semble probable que le rapport du SEAQ provenant de Children's Services frustre les besoins psychologiques de base des gestionnaires de Toronto entraînant une baisse de la qualité de la motivation à travailler à l'amélioration de la qualité (en ayant possiblement une incidence sur l'engagement et le bien-être des gestionnaires).

Or, aucun lien explicite ne peut être confirmé avec la motivation comme elle n'a pas été formellement mesurée. Il serait pertinent que d'autres recherches longitudinales soient effectuées en mesurant la qualité de la motivation des gestionnaires avant et après la réception du rapport. Toutefois, comme dépeint dans la Figure 5.1 en s'appuyant sur de nombreuses recherches antérieures soulignant le lien entre la frustration des besoins psychologiques, le locus de causalité perçu (impersonnel, externe et quelque peu externe) et la motivation contrôlée, émettre cette hypothèse nous semble pertinent (Chen *et al.*, 2015 ; Rigby et Ryan, 2018; Ryan et Deci, 2017).

#### 5.4 Satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de bases et les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.

Dans le cadre de recherche, il avait été mis en avant que la formation et l'expérience des gestionnaires étaient liées au niveau de qualité au sein de leur SGEE (Lipscomb *et al.*, 2017 ; S. Ryan *et al.*, 2011 ; Slot, 2018). En ce qui concerne le troisième objectif de cette recherche à savoir : *comparer la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de Montréal et Toronto à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité*, les analyses des résultats quant aux caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité ne mettent pas en lumière, à ce jour, de différences significatives quant aux réponses des gestionnaires vis-à-vis la satisfaction ou la frustration de leurs besoins psychologiques de bases au regard des rapports d'évaluation. Cependant il est intéressant de noter que,

comparativement aux gestionnaires de Montréal, celles de Toronto sont significativement plus nombreuses à avoir plus de 15 ans d'expérience. Il est intrigant de s'apercevoir que cette différence ne semble pas avoir d'incidence sur le sentiment de compétence comme nous aurions pu l'imaginer. Cependant, cela rejoint les résultats contradictoires des recherches quant au nombre d'années d'expérience de la gestionnaire et le niveau de qualité en SGEE. En effet, alors que les résultats de l'étude de Jorde-Bloom (1989) indiquent un lien positif entre le nombre d'années d'expérience et la qualité, Perlman *et al.* (2019) ont trouvé des résultats inverses sans pouvoir l'expliquer.

Par ailleurs, un autre résultat est surprenant, car il ne va pas dans le sens de recherches précédentes qui expliquent que la participation à des formations continues pour les gestionnaires est liée à la qualité des processus dans les SGEE (Cheung *et al.*, 2019 ; Friendly *et al.*, 2006 ; OECD, 2019 ; Whalen *et al.*, 2016). En effet, les résultats des données quantitatives indiquent que les gestionnaires de Montréal ont significativement suivi moins de formations continues dans les douze derniers mois en comparaison avec les gestionnaires de Toronto. Là encore, il aurait été attendu de voir une satisfaction du besoin de compétence potentiellement plus important pour les gestionnaires de Toronto. Cependant les moyennes au questionnaire quant à la satisfaction de ce besoin sont très similaires entre Montréal et Toronto. Une des explications qui semble plausible serait le fait que le caractère punitif, la valence négative des résultats et la diffusion publique réduiraient les bénéfices de la formation continue sur la satisfaction du sentiment de compétence.

En outre, une autre explication envisageable qui repose sur des recherches quant à la théorie de l'autodétermination serait le fait que, comme l'indiquent par exemple Rigby et Ryan (2018), Ryan et Deci (2017) et Chen *et al.* (2015) portant sur l'application de la TAD dans différents secteurs d'activité et dans différentes cultures, la théorie des besoins psychologiques de base a montré sa pertinence et s'applique dans toutes les cultures et à tous les types de lieux de travail. Aussi, il ne serait pas si étonnant que les

variables qui sont reliées à la qualité éducative telles que la formation initiale, la formation continue, l'expérience en tant qu'éducatrice à la petite enfance avant de devenir gestionnaire et l'expérience en tant que gestionnaire, n'affectent cependant pas significativement les besoins psychologiques de base quant au rapport du SEAQ.

Finalement, dans le cadre de cette recherche, au regard du modèle écosystémique de la qualité, de grandes similitudes sont relevées en ce qui concerne les caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité. En effet, alors que le développement des SGEE et leur financement actuel sont différents (universel au Québec et subventionné selon le revenu familial et les places disponibles en Ontario), force est de constater que les variables réglementées de la qualité structurelle, les indicateurs de la qualité des processus, le programme éducatif, et le niveau de la qualité globale sont toutes très similaires. Cette similarité pourrait être l'une des explications à l'absence de différences significatives obtenue dans cette recherche en ce qui concerne la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de Montréal et Toronto, en fonction des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.

Il serait intéressant pour de futures recherches de faire des entretiens individuels et en groupe afin de mieux comprendre ce paradoxe quant aux variables structurelles et contextuelles de la qualité.

### 5.5 Limites de la recherche et pour aller plus loin

Bien que cette recherche soit la première qui à notre connaissance porte sur l'influence de la rétroaction présente dans les rapports des SEAQ sur les besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto, comme toute autre recherche, elle comporte aussi certaines limites. En premier, il aurait été intéressant de savoir si les SGEE dont les gestionnaires ont répondu au questionnaire avaient réussi

ou non leur évaluation tant à Montréal qu'à Toronto. Cela aurait permis de connaître la valence de la rétroaction (positive ou négative). Cette information aurait pu être une variable à croiser avec les besoins psychologiques de base et les caractéristiques qui motivent et démotivent les gestionnaires de SGEE à travailler à la qualité.

Une seconde limite à cette première étude exploratoire sur le sujet concerne la taille de l'échantillon. Bien que les données qualitatives aient semblé saturer, il aurait été pertinent pour les analyses quantitatives d'avoir un échantillon plus grand (Thouin 2014). En effet, comme le mentionne Fortin et Gagnon (2016, p. 277) : « l'objectif de l'échantillonnage est d'obtenir un échantillon dont la taille est suffisante pour pouvoir observer des différences statistiquement significatives ». Il est aussi possible que l'échantillon de cette recherche ne soit pas totalement représentatif de la population des gestionnaires de Montréal et Toronto dû à sa petite taille.

Par ailleurs, les questionnaires étaient entièrement anonymes, il n'était donc pas possible de reconnaître les gestionnaires ayant répondu. Des questions telles que : *dans quel secteur de la ville travaillent -elles ? Quelle population accueillent-elles ? La taille de leur installation ? Est-ce que c'est une nouvelle ou une ancienne installation ?* seraient judicieuses pour de futures recherches ainsi que de planifier des entretiens individualisés pour avoir une compréhension plus fine des différentes variables en jeu quant à la motivation ou démotivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité.

En outre, cette recherche intervenait dans le contexte d'une pandémie mondiale, alors que la COVID-19 sévit depuis le mois de mars 2020. Les gestionnaires et les équipes, travailleurs essentiels, sont sur le terrain tous les jours depuis. Cette situation n'est pas sans incidence sur les équipes : stress, pénurie de main-d'œuvre, rotation des équipes, peur de la maladie, dégradation des conditions de travail (Bigras *et al.*, 2021 ; Crawford *et al.*, 2021). La collecte de donnée ayant eu lieu en octobre et novembre 2021, il est

possible que cette situation ait une incidence sur l'état général des gestionnaires et donc sur leurs réponses aux questionnaires.

Finalement, selon Grenier *et al.* (2012) la confiance en soi de la personne et d'autres variables dont les traits de personnalités ou les orientations de motivation peuvent inverser les effets délétères de la rétroaction négative. Cette variable n'ayant pas été traitée dans cette recherche, il serait intéressant qu'elle soit contrôlée dans des recherches futures. Il pourrait ainsi être intéressant de faire passer un questionnaire sur la confiance en soi, ou sur les traits de personnalités ou sur les orientations de motivation aux gestionnaires puis comparer si ces variables modératrices ont un effet sur la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires vis-à-vis du rapport d'évaluation reçu.

## CONCLUSION

Cette recherche s'intéresse aux systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité, et plus spécifiquement aux rapports qui sont émis à la suite de l'évaluation au sein des SGEE. Les SEAQ ont pour mission d'assurer le suivi et l'amélioration de la qualité au sein des SGEE pour favoriser le développement harmonieux et la réussite éducative des enfants. Mis en place majoritairement aux États-Unis dans les années 1980, ils sont aujourd'hui instaurés dans de nombreux pays dont au Canada. Néanmoins leur présence est encore marginale et à notre connaissance il en existe seulement deux, un dans la province du Québec et le second dans la ville de Toronto. Des différences notables ressortent quant à la forme du rapport rédigé au Québec et celui provenant de la ville de Toronto. Cependant dans les deux cas, ce rapport est l'outil principal pour que la direction du SGEE travaille à l'amélioration de la qualité. Actrices clefs au sein du processus des SEAQ, ce sont elles qui reçoivent le rapport d'évaluation et qui ont pour mission de se mettre en action, avec leur équipe, afin de maintenir et d'améliorer la qualité au sein de leur établissement. Cette recherche explique l'importance de la motivation au travail des gestionnaires de SGEE pour mener à bien cette mission quant à la qualité. Plus spécifiquement, cette recherche approfondie l'influence du rapport produit par ces deux SEAQ sur les besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et affiliation sociale) des gestionnaires de Montréal et de Toronto en *identifiant les caractéristiques qui, selon les gestionnaires, contribuent à leur motivation ou à leur démotivation à travailler à l'amélioration de la qualité*, en mesurant le niveau de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base des gestionnaires de SGEE à Montréal et à Toronto en lien avec les caractéristiques



*des rapports d'évaluation précédemment identifiées, ainsi qu'en les comparant à travers des caractéristiques structurelles et contextuelles de la qualité.*

L'analyse des résultats provenant du questionnaire sur les besoins psychologiques de base ainsi que des questions ouvertes permet de faire plusieurs constats.

Constat 1: Les gestionnaires adoptent d'emblée une posture professionnelle forte en ce qui concerne l'importance d'offrir des services de qualité dans leur SGEE, tant à Montréal qu'à Toronto. En effet, la très grande majorité des gestionnaires mentionne dans leurs réponses aux questions ouvertes l'importance qu'elles accordent à la qualité offerte aux enfants et à leurs familles au sein de leur SGEE.

Constat 2 : L'analyse qualitative relève cinq caractéristiques cohérentes avec les écrits du domaine quant à ce qui satisfait les besoins psychologiques des gestionnaires dans leur travail, soit les recommandations et suggestions qui sont faites dans le rapport ; les résultats/notes ; le travail d'équipe ; le fait que le rapport représente la réalité ; ainsi que les sentiments et émotions positifs suscités par la lecture du rapport, ainsi que cinq autres en lien avec la frustration des besoins psychologiques à travailler à l'amélioration de la qualité, à savoir : aucune démotivation à la lecture du rapport ; la non-représentativité du rapport ; le caractère punitif et la diffusion publique ; l'erreur humaine et le manque d'adaptabilité des évaluatrices ; les sentiments et émotions négatifs suscités par la lecture du rapport.

Constat 3 : Les résultats au questionnaire sur les besoins psychologiques de base exposent que le rapport reçu par les gestionnaires de Montréal satisfait leur besoin d'autonomie, alors que le rapport reçu par les gestionnaires de Toronto frustre leur besoin d'autonomie. À cet effet, la satisfaction du besoin d'autonomie serait soutenue par des caractéristiques moins contrôlantes ( Ryan et Deci, 2017 ; Sarrazin *et al.*, 2011) telles que les entretiens avec les évaluatrices et le fait que le rapport représente la réalité selon les gestionnaires. À l'inverse, il semble que la présence

de caractéristiques contrôlantes telles que les erreurs humaines, le manque d'adaptabilité des évaluateurs, la non-représentativité du rapport et le fait de ne pas avoir un droit de parole augmente la frustration du besoin d'autonomie pour les gestionnaires de Toronto.

Constat 4 : Alors que les résultats quantitatifs n'indiquent pas de différences significatives au regard du besoin de compétence, les réponses des gestionnaires aux questions ouvertes permettent d'identifier des caractéristiques du rapport possiblement en lien avec ce dernier. Ainsi, en se basant sur des recherches qui expliquent le lien entre la satisfaction des besoins psychologiques de base et la motivation autonome et la frustration des besoins psychologiques de base et la motivation contrôlée (Burgers *et al.*, 2015 ; Fong *et al.*, 2019 ; Rigby et Ryan, 2018), il semblerait que les recommandations et les suggestions, ainsi que les résultats et les notes qui proviennent du rapport motivent les gestionnaires à Montréal en fournissant des objectifs exigeants, mais raisonnablement atteignables. À l'inverse, le caractère punitif (valence majoritairement négative) et la diffusion publique des résultats à Toronto entraîneraient une baisse de la motivation à travailler à l'amélioration de la qualité.

Constat 5: Bien qu'au vu des résultats quantitatifs de cette recherche le rapport ne semble pas affecter le besoin d'affiliation sociale, les gestionnaires de Montréal et de Toronto rapportent l'importance du travail d'équipe comme un aspect qui les motive à travailler à l'amélioration de la qualité. À l'aune des recherches précédentes sur le sujet, il est possible de penser que le travail en partenariat avec leur équipe est un élément qui satisfait leur besoin d'affiliation sociale et qui les motive à travailler à l'amélioration de la qualité (Boudrias *et al.*, 2020; Ryan et Deci, 2017).

Ainsi, sur la base des résultats de cette recherche et à la lumière des recherches précédentes, il semble que pour répondre aux besoins psychologiques de base des

gestionnaires et ainsi résulter à une forme de motivation autonome et donc à un engagement à travailler à l'amélioration de la qualité, plusieurs caractéristiques au sein des rapports des SEAQ devraient être présentes. Dans un premier temps, il semble important que le rapport soit représentatif de la qualité observée par les gestionnaires au quotidien afin de ne pas être perçu comme un aspect contrôlant donc frustrant le besoin d'autonomie (Ryan et Deci, 2017 ; Sarrazin *et al.*, 2011). De plus, pour le sentiment de compétence, la valence de la rétroaction jouant un rôle crucial. Lorsque la rétroaction est positive, la motivation intrinsèque s'amplifie (Fong *et al.*, 2019; Ryan et Deci, 2019), il semble donc essentiel que le rapport du SEAQ mette en valeur ce qui est bien fait dans les SGEE afin que la gestionnaire puisse le refaire et le bonifier (Buckingham et Goodall, 2019). Lorsque la valence est négative, afin de satisfaire le besoin de compétence, il serait judicieux que des recommandations et suggestions soient explicitées afin d'apporter du soutien pour se mettre en action (Grenier *et al.*, 2012 ; Manganelli *et al.*, 2018). De plus, les recommandations et suggestions permettent d'atténuer les effets de la rétroaction négative en portant attention de façon constructive sur ce qui peut être amélioré et sur le comment atteindre les objectifs (Fong *et al.*, 2019 ; Hu *et al.*, 2016).

À l'inverse il semble délétère pour les besoins psychologiques de base que des caractéristiques contrôlantes telles que les erreurs humaines, le manque d'adaptabilité des évaluatrices et le fait de ne pas avoir de droit de parole (Manganelli *et al.*, 2018 ; Olafsen *et al.*, 2017 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Par ailleurs, il serait pertinent d'éviter les rétroactions normatives (tu as fait moins bien que tous tes collègues) ainsi que la diffusion publique des résultats qui minent la motivation intrinsèque en ajoutant de la pression externe (Fong *et al.*, 2019).

Ces suggestions qui soutiennent les besoins psychologiques de base vont dans le même sens des propos tenus par Klinkhammer et Schäfer (2017) expliquant au sujet des SEAQ qu'

«un système de suivi efficace et durable doit être conçu pour être participatif, démocratique et transparent et garantir que les perspectives et les besoins de toutes les personnes impliquées dans l'EAJE sont pris en compte » (p.219) [traduction libre].

Finalement, cette recherche est à notre connaissance la première étude sur les rapports d'évaluation des deux contextes de Montréal et Toronto. Il semble essentiel d'apporter de nouvelles données afin de soutenir les SEAQ dans leur objectif de maintenir et améliorer la qualité pour favoriser le développement harmonieux des enfants ainsi que leur réussite éducative.

ANNEXE A  
EXTRAIT D'UN RAPPORT DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ (PROJET  
PILOTE, 2018)

## RAPPORT D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

### PROJET PILOTE II: ÉVALUER ET AMÉLIORER LA QUALITÉ ÉDUCATIVE DANS LES SERVICES DE GARDE EN INSTALLATION

Gestionnaire : ██████████	Date de l'observation : ██████████ 2018
Fonction : ██████████	Groupes observés Groupe 1 : 7 poupons Groupe 2 : 5 trotteurs Groupe 3 : 28 enfants de 3-5 ans Groupe 4 : 7 enfants de 3-5 ans
Installation : ██████████	
Type d'installation : Centre de la petite enfance	
Adresse : ██████████ ██████████	

#### Synthèse des résultats de l'évaluation

Dimensions de la qualité	Scores (sur 7)	Échelle		
		Faible	Moyen	Élevé
<b>Qualité des interactions</b>				
<b>Domaine composite 1</b>				
Soins attentifs (Poupon)	5.56	██████████ ██████████ ██████████		
Soutien émotionnel et comportemental (Trotteur)				
Soutien émotionnel (3-5 ans)				
Organisation du groupe (3-5 ans)				
<b>Domaine composite 2</b>				
Soutien engagé pour l'apprentissage (Trotteur)	3.06	██████████ ██████████ ██████████		
Soutien à l'apprentissage (3-5 ans)				
<b>Structuration et aménagement des lieux</b>	6.36	██████████ ██████████ ██████████		
<b>Pratiques d'observation des enfants et de planification</b>	5.38	██████████ ██████████ ██████████		
<b>Interactions entre le personnel du service de garde éducatif à l'enfance et les parents</b>				
Perceptions des parents	5.75	██████████ ██████████ ██████████		
Perceptions du personnel	6.12	██████████ ██████████ ██████████		

#### Contexte du service de garde-Qualité structurelle et facteurs associés

Les données ici rapportées proviennent de l'entrevue menée auprès du gestionnaire de l'installation. Ces données n'ont pas fait l'objet d'une observation directe.

#### Caractéristiques générales du service de garde éducatif à l'enfance

Le ██████████ (CPE) ██████████, est en fonction depuis septembre 2015. Les heures d'ouverture de ce service de garde éducatif à l'enfance sont du lundi au vendredi de 7h à 18h, ██████████ puisque ce service de garde offre un horaire souple, atypique, à temps plein ou partiel, et même occasionnel. Dans ce milieu de garde, les éducatrices parlent aux enfants dans leur langue maternelle.

#### Enfants et familles

Le CPE ██████████ accueille 78 enfants âgés entre zéro et cinq ans. La composition de l'ensemble des groupes est mixte : on y retrouve un groupe simple ainsi que des groupes multiples. Alors que la composition de certains groupes est établie selon leur âge défini (poupons et trotteurs), la composition d'autres groupes est multi-âge (3-5 ans). La clientèle du CPE provient ██████████

#### Fonctionnement général à la pouponnière

La pouponnière accueille un total de 20 enfants répartis en deux groupes doubles (un regroupant les poupons plus jeunes et l'autre regroupant ceux plus âgés), disposant de trois éducatrices pour chacun des groupes. Certains poupons vivent une transition entre 0

et 17 mois. En effet, il arrive qu'au fil des mois, des poupons du plus jeune groupe traversent vers le groupe plus âgé.

#### **Informations sur le personnel éducateur**

L'équipe du personnel éducateur du CPE est composée de 14 éducatrices : 12 à temps plein (de jour) et deux à temps partiel (pour les soirs et fins de semaine). En ce qui concerne la formation des éducatrices, selon la gestionnaire, elles possèdent toutes une qualification reconnue par le ministère de la Famille (MFA). Au cours des 12 derniers mois, une nouvelle éducatrice permanente a intégré le service de garde, alors qu'aucune éducatrice ne l'a quitté. Enfin, en ce qui concerne les quatre éducatrices rencontrées en entrevue, en plus d'être toutes qualifiées en petite enfance, celles-ci détenaient respectivement 7, 7, 18 et 28 ans d'expérience.

#### **Pédagogie préconisée par le service de garde éducatif à l'enfance**

Lors de l'entrevue, la gestionnaire indique que le CPE applique le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* tout en s'inspirant principalement de l'approche *Reggio Emilia*. D'ailleurs, toutes les éducatrices en poste depuis deux ans et demi ont pu bénéficier d'une formation d'une durée de deux semaines sur l'approche *Reggio Emilia*, juste avant l'ouverture du CPE. De plus, pour l'ensemble des enfants du CPE, quoique principalement chez les plus petits, les éducatrices appuient leurs interventions sur les principaux fondements de l'approche picklérienne. Enfin, l'équipe du personnel éducateur intègre aussi des éléments de l'approche *Learning Stories*, notamment en ce qui concerne leurs pratiques d'observation des enfants et de documentation pédagogique, pratiques qui incluent aussi les communications aux parents du service de garde. Des lectures ainsi que des ateliers au regard des approches pédagogiques sont fréquemment proposés au personnel éducateur.

#### **Soutien offert dans le service de garde éducatif à l'enfance**

##### **Soutien pédagogique**

Il n'y a pas d'agente en soutien pédagogique et technique spécialement affectée à ce CPE. Néanmoins, la directrice générale ainsi que la directrice d'installation sont qualifiées et présentes pour offrir du soutien pédagogique en tout temps. Il est d'ailleurs à noter que la gestionnaire possède trois certificats universitaires, soit un certificat en petite enfance et famille : intervention précoce, en intervention dans les groupes et les organismes et en psychologie.

##### **Rencontres de personnel**

Des rencontres sont planifiées pour l'ensemble du personnel éducateur du CPE [redacted] à toutes les six semaines. Les éducatrices sont pleinement rémunérées pour leur participation à ces rencontres.

##### **Planification**

Les éducatrices se voient accorder du temps de planification en dehors des moments avec les enfants. Elles bénéficient de trois heures rémunérées par semaine pour effectuer leur planification ou leur documentation pédagogique. Les éducatrices en pouponnière bénéficient plutôt d'une heure par semaine à cet effet.

##### **Formation continue**

La gestionnaire dit valoriser la formation continue et privilégier la pratique réflexive afin de soutenir le cheminement professionnel des éducatrices. Celles-ci ont accès à de nombreuses activités de perfectionnement/formations/conférences sur des thèmes variés, à l'intérieur et à l'extérieur du CPE. D'ailleurs, une fois toutes les six semaines, le personnel éducateur bénéficie d'une activité de formation continue/perfectionnement. Le reste du temps, les éducatrices peuvent également participer à d'autres activités de formation continue.

#### **Collaboration avec des organismes et ressources**

La collaboration et les contacts entre le CPE et des professionnels de la santé ou des organismes sont assez fréquents. La gestionnaire mentionne qu'elle a en moyenne 10 contacts par année avec le CLSC, CISS ou CIUISS.

La gestionnaire mentionne aussi que leur partenariat le plus fréquent est avec les collèges et les universités. Entre autres exemples, le CPE accueille à l'occasion des stagiaires issus des collèges ou des universités. De plus, le CPE entretient des partenariats avec certains chercheurs universitaires, notamment pour des projets de recherche (identité professionnelle des éducatrices avec [redacted], l'approche réflexive avec [redacted] pour des activités éducatives (cercles de philosophie pour enfants avec [redacted], [redacted], ainsi que pour des ateliers ou conférences destinés à l'équipe du CPE (relations éducatrices-parents par [redacted], [redacted] intervention auprès des familles par [redacted], [redacted]; interculturelisme par [redacted], [redacted]).

Auprès de l'équipe de personnel éducateur, la gestionnaire indique ne pas effectuer d'évaluation, mais plutôt soutenir le développement professionnel. À cet effet précisément, chaque année, elle remet aux éducatrices des lectures sur au moins deux thèmes (par exemple, l'aspect relationnel ou encore, l'environnement comme troisième éducateur). Celles-ci lisent la documentation puis réfléchissent à leurs pratiques auprès des enfants en lien avec les thèmes abordés. Deux rencontres individuelles avec la gestionnaire sont ensuite tenues chaque année, en janvier et en juin. Ces rencontres de supervision prennent essentiellement la forme de discussions où l'éducatrice est invitée à parler de son cheminement professionnel, de son évolution au cours des derniers mois, en lien avec les thèmes proposés. Elle remet d'ailleurs à la gestionnaire un rapport écrit sur ce sujet. Lors de ces rencontres, la gestionnaire prend alors un rôle d'accompagnatrice du développement professionnel où elle alimente et provoque les réflexions en posant des questions efficaces, dans l'objectif de toujours pousser la réflexion plus loin.

### 1. Qualité des interactions

Les résultats ici présentés ont été recueillis grâce à de l'observation directe avec l'outil CLASS.

Dimensions		Score /7	Observations
Bloc 1	Climat relationnel (Poupon) Climat positif (Trottineur) Climat positif (3-5 ans)	5.95	Cette dimension se situe au niveau élevé. Plusieurs signes indiquent que les éducatrices et les enfants profitent de relations authentiques et chaleureuses les uns avec les autres. Autant chez les éducatrices que parmi les enfants, des sourires, rires, petites blagues, des échanges sociaux positifs et de l'entraide sont présents. Il y a présence de contact visuel et de respect mutuel dans les groupes : les prénoms des enfants sont utilisés et les formules de politesse sont employées (« merci », « s'il te plaît », etc.). De plus, dans certains groupes, de nombreuses marques de douceur et d'affection physique et verbale sont observées.
Bloc 2	Climat relationnel (Poupon) Climat négatif (Trottineur) Climat négatif (3-5 ans)	6.69	Cette dimension se situe dans la zone supérieure du niveau élevé. En général, très peu ou aucun indicateur de <i>Climat négatif</i> ne sont observés dans les groupes. Néanmoins, lors de certaines périodes, principalement lors des routines, il peut arriver que des éducatrices manifestent un peu d'irritation. Le contrôle physique est assez rare et ne concerne pas la totalité des groupes observés.
Bloc 3	Sensibilité de l'éducatrice (Poupon) Sensibilité de l'éducatrice (Trottineur) Sensibilité de l'éducatrice (3-5 ans)	6.06	Cette dimension se situe au niveau élevé, quoique la <i>Sensibilité</i> soit de qualité supérieure dans certains groupes. Généralement, les éducatrices remarquent les enfants qui ont besoin d'un réconfort, d'un soutien ou d'une attention particulière. Souvent, elles font preuve d'empathie et reconnaissent les émotions vécues, que celles-ci soient positives ou négatives. Les éducatrices sont assez efficaces pour répondre aux problèmes et préoccupations des enfants et ceux-ci semblent à l'aise de rechercher du soutien, de partager leurs idées et de répondre librement à leur éducatrice.
Bloc 4	Accompagnement de l'exploration (Poupon) Prise en considération du point de vue de l'enfant (Trottineur) Prise en considération du point de vue de l'enfant (3-5 ans)	5.44	Cette dimension se situe dans la zone inférieure du niveau élevé. Une variabilité est toutefois présente d'un groupe à l'autre et d'une période à l'autre, allant du niveau élevé (plus souvent) au niveau faible (plus rarement). De façon générale, les enfants ont, à plusieurs reprises, l'occasion d'effectuer des choix : choix du matériel de jeu, du coin de jeu, du compagnon de jeu. Ils ont une grande liberté de mouvement, c'est-à-dire qu'ils peuvent se déplacer dans le local et bouger pendant les activités. Ils ont également la liberté de converser entre eux comme bon leur semble. Le rythme de chacun est respecté. Les éducatrices modifient ou ajustent une activité, un jeu ou encore une discussion à la suite d'observations qu'elles mènent sur le vif, auprès des enfants, ou encore, en fonction de suggestions, commentaires, ou préoccupations qu'ils expriment. Cependant, dans un ou certains groupes lors des jeux libres, bien qu'elles acceptent les choix de jeu ou de matériel des enfants, les éducatrices sont moins présentes pour suivre leurs initiatives et les pousser plus loin, ce qui a parfois affecté le score à la baisse. Les éducatrices soutiennent l'autonomie et le leadership des enfants; dans les groupes d'âge concernés, les enfants ont des responsabilités et ils peuvent s'impliquer dans le déroulement des tâches et activités du service de garde.



Bloc 5	Encadrement des comportements (Trotteur) Gestion des comportements (3-5 ans) Productivité (3-5 ans)	6.12	Cette dimension se situe à un niveau élevé de qualité. Toutefois, les scores sont variables d'un groupe à l'autre, oscillant entre la zone supérieure du niveau élevé et le niveau moyen. Dans la majorité des groupes, les éducatrices énoncent clairement les consignes avant les activités. La plupart d'entre elles utilisent des interventions proactives alors qu'elles gèrent, encadrent ou redirigent certains comportements des enfants. Généralement, les éducatrices sont vigilantes et elles exercent une surveillance adéquate tout en étant attentives à percevoir des signes précurseurs de comportements inadéquats pour les faire cesser avant qu'ils n'accaparent le temps alloué aux apprentissages. La plupart du temps, elles sont bien préparées pour les activités; leur matériel est prêt et disponible. Dans certains groupes, les interactions sont parfois moins efficaces alors que certaines consignes sont renforcées de façon incohérente d'un enfant à l'autre. Ou encore, certaines éducatrices utilisent un mélange d'interventions proactives et réactives, et elles soulignent les comportements à éviter plus souvent qu'elles ne renforcent les comportements appropriés. Plus rarement, dans certains groupes, les transitions sont longues et les enfants se retrouvent parfois dans des situations où ils n'ont aucune activité à laquelle participer (en attente).
Bloc 6	Accompagnement de l'exploration (Poupon) Accompagnement de l'apprentissage et du développement (Trotteur) Modalités d'apprentissage (3-5 ans)	5.30	Cette dimension se situe dans la zone inférieure du niveau élevé. La plupart du temps dans la majorité des groupes, les éducatrices offrent un accompagnement actif qui soutient l'intérêt et l'engagement des enfants, lorsque, par exemple, elles partagent l'activité avec les enfants et, parfois, lors des moments de routine. Toutefois, à d'autres moments, elles se contentent d'offrir des activités et sont moins présentes auprès des enfants étant donné qu'elles sont occupées par des tâches ou encore par des interactions auprès d'un seul enfant. De façon générale, les enfants sont engagés dans les activités : ils sont concentrés et intéressés. Ils ont aussi généralement accès à du matériel varié et stimulant qu'ils peuvent manipuler.
Bloc 7	Accompagnement de l'apprentissage et du développement (Trotteur) Qualité de la rétroaction (Trotteur) Développement de concepts (3-5 ans) Qualité de la rétroaction (3-5 ans)	2.26	Cette dimension se situe au niveau faible. Les éducatrices ont rarement recours à des discussions et à des activités qui sollicitent les capacités d'analyse et de raisonnement des enfants. Peu d'activités ou de tâches permettent aux enfants plus âgés d'effectuer des remue-méninges, de planifier leur action, d'émettre des hypothèses, de résoudre des problèmes ou d'évaluer. Malgré que, la plupart du temps, les éducatrices se montrent disponibles et utilisent diverses stratégies d'échafaudage pour soutenir et accompagner les enfants, plus souvent, elles se contentent de souligner les réponses ou les actions incorrectes et n'accompagnent pas les enfants par le biais d'indices pour leur permettre de réussir ou encore de terminer leur tâche ou leur jeu. Dans la majorité des groupes, les rétroactions ou les échanges en boucle de type aller-retour sont assez rares et généralement superficiels. Dans l'ensemble des groupes, les encouragements sont généralement peu spécifiques de sorte qu'ils accroissent parfois l'engagement et la persévérance des enfants alors qu'en d'autres moments, ils soutiennent plutôt le climat positif dans le groupe. Enfin, certaines éducatrices ajoutent intentionnellement de l'information pour développer la compréhension ou les actions des enfants. Elles amènent aussi les enfants à effectuer des liens avec des activités antérieures ou avec leur réalité personnelle (ex : leur famille) afin de rendre significatifs les apprentissages. Néanmoins, ces pratiques ne sont pas répandues de manière systématique dans tous les groupes.

Nous vous invitons aussi à consulter les trois versions du *Guide des dimensions du CLASS* qui vous ont été remises. Vous y trouverez davantage de stratégies concrètes à mettre en place pour améliorer la qualité des interactions dans les différentes dimensions ciblées par l'outil.

2. Structuration et aménagement des lieux			
SCORE GLOBAL : 6.36/7			
Les résultats ici présentés ont été recueillis grâce à de l'observation directe avec l'Outil d'évaluation de la qualité de la structuration et de l'aménagement des lieux			
Items	Score/ 7	Observations	
1. Lieux accueillants	6.00	Cet item se situe au niveau élevé. Les lieux sont très accueillants. Ceux-ci sont calmes, bien aérés, en très bon état et bien éclairés d'une lumière naturelle. De plus la majorité des locaux (mais pas tous) sont suffisamment dégagés.	
2. Aménagement : flexibilité des lieux	a. Mobilité et polyvalence de l'ameublement et de l'équipement	4.50	Cet item se situe au niveau moyen. L'ameublement et l'équipement sont généralement mobiles et polyvalents. Par exemple, la plupart des locaux sont équipés de tables et de chaises mobiles, de bacs de rangement et de matériel de psychomotricité mobile pouvant être déplacés au besoin. Néanmoins, beaucoup d'éléments sont fixes (chaises dans certains locaux et meubles de rangement qui manquent parfois de mobilité ou encore de polyvalence).
	b. Espace pour activités de groupe ou rassemblements *Dédié uniquement aux locaux des groupes d'enfants de 18 mois et plus	5.67	Cet item se situe au niveau élevé. Pour la majorité des groupes concernés, mais pas tous, les locaux sont suffisamment vastes pour permettre la tenue d'activités de groupe en déplaçant le mobilier. De plus, pour certains locaux observés, ces activités peuvent être tenues sans déplacer le mobilier. L'espace dans la cour permet aussi de réaliser facilement des activités en grand groupe.
	c. Espaces pour activités de sous-groupes *Dédié uniquement aux locaux des groupes d'enfants de 18 mois et plus	7.00	Cet item se situe dans la zone supérieure du niveau élevé. Les locaux sont distribués en aires d'activités bien délimitées avec des repères physiques facilitant la réalisation de plusieurs types de jeux simultanés en sous-groupes. Ces aires peuvent être facilement agrandies ou réduites afin de répondre aux intérêts et aux besoins des enfants. Celles-ci sont suffisamment grandes pour permettre à trois enfants ou plus d'y jouer et contiennent du matériel stimulant en quantité suffisante et regroupé de manière cohérente.
	d. Espace pour se retirer dans le local d'appartenance	3.50	Cet item se situe au niveau moyen (zone inférieure). Dans plusieurs locaux, un endroit calme, en retrait, accessible et bien identifié, dans lequel un enfant pourrait se retirer s'il en ressent le besoin (par exemple un matelas caché derrière un rideau, une chaise avec une coquille qui se rabat) a été observé. Toutefois, dans certains locaux, cet espace n'est pas présent ou il est trop à proximité d'une zone de jeu pour conserver sa vocation d'espace pour se retirer.
3. Aménagement : types d'activités possibles *Dédié uniquement aux locaux des groupes d'enfants de 18 mois et plus	7.00	Cet item se situe dans la zone supérieure du niveau élevé. Dans tous les locaux, une grande variété de types de jeux est offerte aux enfants (activités d'arts plastiques, de musique et de lecture, jeux symboliques et de construction, bacs de manipulation, jeux moteurs, jeux scientifiques, etc.).	
4. Aménagement : complémentarité des activités *Dédié uniquement aux locaux des groupes d'enfants de 18 mois et plus	6.33	Cet item se situe dans la zone supérieure du niveau élevé. Les aires des locaux sont bien délimitées et respectent généralement le niveau sonore ou d'activité y étant associées afin de permettre une complémentarité entre les activités.	
5. Aménagement : besoins et intérêts des enfants	6.00	Cet item se situe au niveau élevé. Les lieux sont très bien aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants. Dans les locaux, on retrouve du mobilier à leur hauteur. Les enfants disposent d'un espace individuel pour déposer leurs effets personnels. Certains éléments décoratifs sont protégés pour permettre aux enfants d'y toucher mais ne sont pas systématiquement placés à leur hauteur. Dans tous les locaux concernés, des photos des activités du CPE, des photos de la famille des enfants des groupes observés sont exposées. Toutefois, bien que certaines réalisations des enfants soient affichées, il y en a parfois peu et certaines sont placées en dehors de leur champ de vision.	

activités, ou encore pour leur échanger avec l'éducatrice au sujet de stratégies permettant l'adaptation optimale de l'enfant au milieu.

En conclusion, les résultats font ressortir que les relations entre les parents et le personnel éducateur de ce service de garde sont perçues comme étant d'un niveau élevé de qualité, et ce, tant du point de vue des parents que du personnel du service de garde.

### Synthèse

En conclusion, sur le plan des quatre dimensions de la qualité éducative ainsi que sur le plan de la qualité structurelle et des facteurs qui y sont associés, en fonction des instruments utilisés, voici les points forts sur lesquels le ~~service de garde~~ peut compter ainsi que des pistes d'amélioration à considérer :

#### Qualité des interactions [Domaine 1 : zone inférieure du niveau élevé; Domaine 2 : zone inférieure du niveau moyen]

##### Points forts

- Des pratiques éducatives qui soutiennent des interactions de qualité ont été relevées en ce qui concerne les dimensions Climat du groupe (Blocs 1 et 2), Sensibilité des éducatrices (Bloc 3), Encadrement/Gestion des comportements et Productivité (Bloc 5), ainsi que Accompagnement de l'exploration, Accompagnement de l'apprentissage et du développement et Modalités d'apprentissage (Bloc 6).

##### Pistes d'amélioration à considérer

- Diverses pistes d'améliorations ont été formulées à la section concernant la qualité des interactions associées aux dimensions Accompagnement de l'apprentissage et du développement, Développement de concepts et Qualité de la rétroaction (Bloc 7), ainsi que Soutien aux bases du langage des poupons et Modelage langagier chez les enfants un peu plus âgés (Bloc 8).

#### Structuration et aménagement des lieux [zone supérieure du niveau élevé]

##### Points forts

- Des lieux accueillants et flexibles, qui offrent aux enfants de l'espace suffisant pour effectuer une diversité d'activités en sous-groupes, en groupe ou en rassemblement. Les lieux tiennent compte des besoins de tous les enfants, des éducatrices et favorisent l'accueil des familles. Ils favorisent l'apprentissage actif ainsi que l'autonomie dans les soins personnels.

##### Pistes d'amélioration à considérer

- Des pistes d'amélioration ont été proposées en ce qui concerne l'aménagement d'un espace pour se retirer dans les locaux d'appartenance qui n'en possèdent pas déjà un, ainsi que pour ce qui touche la mobilité de certains ameublements.

#### Pratiques d'observation des enfants et de planification [zone inférieure du niveau élevé]

##### Points forts

- En ce qui concerne les pratiques d'observation des enfants, les éducatrices observent régulièrement les enfants, et ce, grâce à une diversité de moyens et de stratégies. Elles recueillent des informations pertinentes au sujet des enfants de leur groupe et utilisent les informations colligées pour soutenir leurs interventions. Pour ce qui touche les pratiques liées à la planification, les éducatrices privilégient une planification souple et ajustée au besoin, qui tend à tenir compte de chacun des enfants du groupe et qui est appuyée sur des principes directeurs des approches pédagogiques mises de l'avant au CPE.

##### Pistes d'amélioration à considérer

- Des suggestions sont émises au regard de l'utilisation d'un outil de suivi développemental de chacun des enfants des groupes ainsi qu'à l'effet de produire des traces écrites lors de l'élaboration des planifications.

#### Relations du service de garde avec les parents [niveau élevé]

##### Points forts

- Le service de garde est dépeint comme un milieu accueillant et invitant, où règnent des attitudes de respect et d'ouverture, et où les parents sont à l'aise de communiquer des informations avec l'équipe d'éducatrice ou les membres de la direction.

##### Pistes d'amélioration à considérer

ANNEXE B

EXTRAIT D'UN RAPPORT DE NON-CONFORMITÉ DE L'AQI — CITY OF  
TORONTO



# Rapport de Non-Conformité

23-Feb-2018 19:13:55

Conseillère: [REDACTED] Téléphone: [REDACTED] Courriel: [REDACTED]  
 Visite #: [REDACTED] Date de la visite: [REDACTED]-2018 Évalué par: [REDACTED]  
 Numéro d'identification: [REDACTED] Nom du centre: [REDACTED] Superviseur: [REDACTED]  
 Téléphone: [REDACTED] Courriel: [REDACTED]

Section (# du local)	Nom du local	Domaine	Non-conformité observée	Exigences de conformité	Date de non-conformité	Date du plan d'action	Conformité vérifiée
Pré-scolaire	1645 210F - PRESCHOOL	7	Le nombre de fournitures pour le modelage est insuffisant.	Assurez-vous d'avoir suffisamment de fournitures pour le modelage	23-Feb-2018	23-Feb-2018	23-Feb-2018
		14	Les accessoires et l'équipement n'offrent pas au moins trois possibilités de jeux de rôles relatives à l'objectif de la programmation	Assurez-vous que les accessoires et l'équipement offrent au moins trois possibilités de jeux de rôles relatives à l'objectif de la programmation	23-Feb-2018	23-Feb-2018	23-Feb-2018
		18	Il n'y a pas suffisamment d'ustensiles et de vaisselle	Le personnel doit avoir accès à suffisamment d'ustensiles et de vaisselle	23-Feb-2018	09-Mar-2018	
		19	Les lits servent d'entreposage	Assurez-vous que les lits ne servent pas d'entreposage	23-Feb-2018	09-Mar-2018	
		20	Tous les enfants devraient rester dans le coin de livres tandis que les éducatrices nettoyaient le sol et mettaient en place les lits	Assurez-vous que l'installation des lits ne perturbe pas les habitudes du programme.	23-Feb-2018	09-Mar-2018	
		21	Le personnel a utilisé le désinfectant tandis que les enfants étaient assis à la table	S'assurez-vous que les enfants ne se sont pas assis à la table quand le personnel utilise le désinfectant	23-Feb-2018	26-Feb-2018	
			Les jouets et l'équipement de jeu ne sont pas lavés à mesure qu'ils deviennent sales	Les jouets et l'équipement de jeu doivent être lavés à mesure qu'ils deviennent sales	23-Feb-2018	09-Mar-2018	

## Rapport de Non-Conformité

Conseillère: [REDACTED]	Téléphone: [REDACTED]	Courriel: [REDACTED]	[REDACTED] 2018
Visite #: [REDACTED]	Date de la visite: [REDACTED] 2018	Évalué par: [REDACTED]	[REDACTED]
Numéro d'identification: [REDACTED]	Nom du centre: [REDACTED]	Superviseur: [REDACTED]	[REDACTED]
	Téléphone: [REDACTED]	Courriel: [REDACTED]	[REDACTED]

Section (# du local)	Nom du local	Domaine	Non-conformité observée	Exigences de conformité	Date de non-conformité	Date du plan d'action	Conformité vérifiée
		6	Les enfants n'ont pas accès à du tissu, du matériel de collage ou de modelage et à au moins trois outils de dessin qu'ils peuvent utiliser en toute autonomie	Assurez-vous que les enfants aient accès à du tissu, du matériel de collage ou de modelage et à au moins trois outils de dessin qu'ils peuvent utiliser en toute autonomie	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018
Âge scolaire	GYM - SCHOOLAGE 9- 12 YRS	9	Le personnel n'est pas engagé comme co-apprenant avec les enfants	Le personnel doit être engagé comme co-apprenant avec les enfants	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	
		10	Le personnel rate des occasions d'apprentissage spontanées et (ou) émergentes	Le personnel doit réagir à tous les occasions d'apprentissage spontanées et (ou) émergentes	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	
		10	Du savon de vaisselle est accessible aux enfants qui l'on utilisés pour se laver les mains	Le savon de vaisselle doit être gardé hors de la portée des enfants	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	
			La marche à suivre de la santé publique régionale pour le lavage des mains n'est pas observée	Assurez-vous que le personnel et (ou) les enfants observent tous la marche à suivre de la santé publique régionale pour le lavage des mains	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	
			La marche à suivre de la santé publique régionale pour la désinfection des mains n'est pas observée	Assurez-vous que le personnel et (ou) les enfants observent tous la marche à suivre de la santé publique régionale pour la désinfection des mains	[REDACTED] 2018	[REDACTED] 2018	



# Rapport de Non-Conformité

23-Feb-2018 19:13:55

Conseillère: [REDACTED]	Téléphone: [REDACTED]	Courriel: [REDACTED]
Visite #: [REDACTED]	Date de la visite: [REDACTED]-2018	Évalué par: [REDACTED]
Numéro d'identification: [REDACTED]	Nom du centre: [REDACTED]	Superviseur: [REDACTED]
	Téléphone: [REDACTED]	Courriel: [REDACTED]

Section (# du local)	Nom du local	Domaine	Non-conformité observée	Exigences de conformité	Date de non-conformité	Date du plan d'action	Conformité vérifiée
Terrain de jeu 7040	TODDLER	2	Les enfants n'ont pas accès au matériel d'activités sensorielles et (ou) au sable	Les enfants doivent avoir accès au matériel d'activités sensorielles et (ou) au sable	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018
			Le revêtement de sécurité sur le terrain de jeu peut présenter un risque de trébuchement	Le revêtement de sécurité doit être en bon état	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018
		3	Les enfants n'ont accès qu'à un type de surface du terrain de jeu	Les enfants doivent avoir accès à au moins deux types de surface du terrain de jeu	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018
			Les enfants n'ont pas accès au matériel d'activités sensorielles et (ou) au sable	Les enfants doivent avoir accès au matériel d'activités sensorielles et (ou) au sable	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018
			Il y a moins de trois ballons accessibles	Au moins trois ballons doivent être accessibles	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2010	
			Moins de trois équipements de jeu actif supplémentaire adaptés au développement sont accessibles	Au moins trois équipements de jeu actif supplémentaire adaptés au développement doivent être accessibles	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018	[REDACTED]-2018

ANNEXE C

EXTRAIT DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE L'AQI — CITY OF  
TORONTO





Nom du centre: [redacted]

Services à l'enfance de la ville de Toronto Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité 2018

# du local [redacted]

Outil d'évaluation: Préscolaire

**Ne satisfait pas aux exigences**  
1 or 2

**Satisfait aux exigences**  
3

**Surpasse les exigences**  
4 or 5

19 Lits et literie

- Les lits ne sont pas assignés
- Les lits servent d'entreposage
- Aucune literie supplémentaire n'est disponible
- Les lits sont en mauvais état

- L'endroit de la sieste contient des lits assignés à chaque enfant
- La zone autour des lits est sécuritaire
- Les draps sont changés une fois par semaine ou plus tôt le cas échéant
- Les lits sont désinfectés chaque semaine
- L'arrangement des lits ne nuit pas au programme

- La routine de la sieste satisfait aux besoins des enfants
- L'endroit de sieste est équipé de musique douce et d'un éclairage tamisé
- Les enfants sont autorisés à apporter une peluche et (ou) de la literie de la maison

Le score

1  2  3  4  5

20/69





Nom du centre: [REDACTED]

# du local [REDACTED]

Outil d'évaluation: Âge scolaire

Services à l'enfance de la ville de Toronto Évaluation aux fins d'amélioration de la qualité 2018

Ne satisfait pas aux exigences 1 or 2		Satisfait aux exigences 3		Surpasse les exigences 4 or 5	
6 Espace et matériel du programme	<input type="checkbox"/> L'équipement de jeu, les jouets et le matériel sont incomplets	<input checked="" type="checkbox"/> Moins de cinq types d'équipements de jeu, de jouets et de matériel sont accessibles pour les enfants	<input checked="" type="checkbox"/> Le personnel a du temps pour préparer le matériel avant les expériences d'apprentissage.		
	<input type="checkbox"/> L'équipement de jeu, les jouets et le matériel ne sont pas adaptés au développement de l'enfant	<input checked="" type="checkbox"/> L'équipement de jeu, les jouets et le matériel ne sont pas adaptés pour répondre aux besoins de tous les enfants	<input checked="" type="checkbox"/> L'environnement intérieur incorpore des éléments naturels		
<input type="checkbox"/> Nombre insuffisant d'équipements de jeu, de jouets et de matériel pour le nombre d'enfants inscrits au programme	<input checked="" type="checkbox"/> Moins de deux matériels montrant des personnes avec un handicap sont accessibles	<input checked="" type="checkbox"/> L'environnement de la salle représente les enfants, les familles et (ou) la communauté locale			
<input type="checkbox"/> L'équipement de jeu, les jouets et le matériel sont désorganisés	<input checked="" type="checkbox"/> Moins de deux matériels montrant des personnes et cultures diverses sont accessibles	<input checked="" type="checkbox"/> La salle de jeu comprend un espace et (ou) du matériel didactique permettant aux enfants de faire leurs devoirs			
<input type="checkbox"/> L'équipement de jeu n'est pas accessible pour les enfants	<input checked="" type="checkbox"/> Moins de trois fournitures artistiques comprennent divers tons chair naturels	<input checked="" type="checkbox"/> La salle de jeu comprend un espace intérieur adéquat configuré de sorte à ce que les enfants puissent participer à au moins cinq coins d'apprentissage			
<input type="checkbox"/> Le matériel et les salles de jeu présentent des obstacles à la participation pour certains enfants	<input checked="" type="checkbox"/> Les enfants n'ont pas accès à du tissu, du matériel de collage ou de modelage et à au moins trois outils de dessin qu'ils peuvent utiliser en toute autonomie				
<input type="checkbox"/> Un poste radio peut être entendu quand les enfants sont présents	<input checked="" type="checkbox"/> Il y a moins de trois coins d'apprentissage configuré dans la salle de jeu dont les enfants ont accès pendant les heures du programme				
Le score	1 2 3 4 <b>5</b>				

ANNEXE D

FORMULAIRES DE RECRUTEMENT POUR LES GESTIONNAIRES DE SGEE  
À MONTRÉAL ET TORONTO

Département de didactique, Université du Québec à Montréal  
Lettre d'information pour les gestionnaires de Service de garde éducatif à l'enfance  
(SGEE) de Montréal et Toronto

**Cette recherche souhaite examiner le niveau de motivation des directions de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto à la suite de la réception du rapport d'évaluation du Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité.**

**Étudiante à la maîtrise :** Lise Geffray, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

**Chercheure responsable :** Lise Lemay, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

La présente lettre d'information vise à solliciter votre participation à compléter un questionnaire en ligne qui s'adresse aux gestionnaires de Service de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) situés à Montréal et à Toronto. Ce questionnaire vise à

Examiner la motivation des directions à **travailler à l'amélioration de la qualité éducative et identifier des variables qui influencent la motivation au regard des rapports d'évaluations reçus (par ServirPlus à Montréal et Children's Services à Toronto).**

Ce questionnaire s'inscrit dans le projet de recherche pour la rédaction d'un mémoire de maîtrise en éducation.

**Votre participation impliquerait la contribution suivante :**

- **Remplir un questionnaire en ligne une fois seulement entre septembre et octobre 2021**
- **Le temps requis pour remplir ce questionnaire est estimé à 7 minutes.**

Votre participation ne sera pas rémunérée

Il est à noter que nous devons obtenir votre autorisation écrite pour votre participation à cette recherche. Ainsi, si vous acceptez de participer, vous devrez compléter le formulaire d'informations et de consentement qui se trouve sur la première page du questionnaire en ligne.

Voici le lien pour accéder au questionnaire ([lien vers le questionnaire ici](#)).

**Cette recherche est sous la responsabilité de :**

- o Lise Geffray : étudiante à la maîtrise (UQÀM) : [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)
- o Lise Lemay, direction de recherche (UQÀM) : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)

Nous vous remercions de votre collaboration,

Lise Geffray and Lise Lemay, **Ph.D.**

Department of Didactics, Université du Québec à Montréal

Informational letter for child care supervisors in Montréal and Toronto

**This research aims to examine the level of motivation of child care supervisors in Montreal and in Toronto to work on quality improvement following the reception of the evaluation report from the Quality Assessment and Improvement System.**

**Master's student :** Lise Geffray, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

**Research supervisor:** Lise Lemay, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

The purpose of this letter is to solicit your participation in completing an online questionnaire addressed to child care supervisors located in Montreal and Toronto. This questionnaire aims to:

Examine **the level of motivation of child care supervisors to work on quality improvement** following the reception of an evaluation report from AQI (Children's services) and to identify the characteristics of the report that influence the child care supervisor's motivation level

This questionnaire is part of a research project for a master's thesis in Education.

**Your participation will involve the following contribution:**

- **Complete an online questionnaire once in the period between September and October 2021.**
- **The time required to complete this questionnaire is estimated at 7 minutes.**

Please note that your participation is not paid.

Please note that we must obtain your written authorization for your participation in this research. Thus, if you agree to participate, you will need to complete the information and consent form on the first page of the online questionnaire.

Here is the link to access the questionnaire ([link to the questionnaire here](#)).

- **This research is the responsibility of:**
- Lise Geffray : masters' student (UQÀM) : [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)
- Lise Lemay, research supervisor (UQÀM) : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)

We thank you for your collaboration,

Lise Geffray and Lise Lemay, Ph.D.

ANNEXE E

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS POUR  
LES GESTIONNAIRES DE SGEE À MONTRÉAL ET TORONTO

Département de didactique, Université du Québec à Montréal  
 Lettre d'information pour les gestionnaires de Service de garde éducatif à l'enfance  
 (SGEE) de Montréal et Toronto

**Cette recherche souhaite examiner le niveau de motivation des directions de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto à la suite de la réception du rapport d'évaluation du Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité.**

**Étudiante à la maîtrise :** Lise Geffray, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

**Chercheure responsable :** Lise Lemay, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

La présente lettre d'information vise à solliciter votre participation à compléter un questionnaire en ligne qui s'adresse aux gestionnaires de Service de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) situés à Montréal et à Toronto. Ce questionnaire vise à

**Examiner la motivation des directions à travailler à l'amélioration de la qualité éducative et identifier des variables qui influencent la motivation au regard des rapports d'évaluations reçus (par ServirPlus à Montréal et Children's Services à Toronto).**

Ce questionnaire s'inscrit dans le projet de recherche pour la rédaction d'un mémoire de maîtrise en éducation.

**Votre participation impliquerait la contribution suivante :**

- **Remplir un questionnaire en ligne une fois seulement entre septembre et octobre 2021**
- **Le temps requis pour remplir ce questionnaire est estimé à 7 minutes.**

Votre participation ne sera pas rémunérée

Il est à noter que nous devons obtenir votre autorisation écrite pour votre participation à cette recherche. Ainsi, si vous acceptez de participer, vous devrez compléter le formulaire d'informations et de consentement qui se trouve sur la première page du questionnaire en ligne.

Voici le lien pour accéder au questionnaire ([lien vers le questionnaire ici](#)).

**Cette recherche est sous la responsabilité de :**

- Lise Geffray : étudiante à la maîtrise (UQÀM) : [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)
- Lise Lemay, direction de recherche (UQÀM) : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)

Nous vous remercions de votre collaboration,

Lise Geffray and Lise Lemay, Ph.D



Département de didactique, Université du Québec à Montréal  
Formulaire de consentement pour les gestionnaires de Service de garde éducatif  
à l'enfance (SGEE) de Montréal et Toronto

**Cette recherche souhaite examiner le niveau de motivation des directions de SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto à la suite de la réception du rapport d'évaluation du Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité.**

**Veillez prendre le temps de lire attentivement ce formulaire de consentement et de prendre en considération les renseignements qui suivent avant de commencer le questionnaire. Vous trouverez dans ce document une description du projet, les avantages et inconvénients à y participer, la nature de votre participation et les procédures. N'hésitez pas à nous contacter pour toutes remarques ou questions.**

**Titre du projet de recherche :**

La motivation des gestionnaires de Services de garde éducatifs à l'enfance dans les deux grands centres urbains de Montréal et Toronto au regard des rapports des systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité.

**Description du projet et les objectifs :**

Les écrits démontrent l'influence positives des expériences de qualité des enfants en SGEE sur leur développement (Bassok *et al.*, 2016 ; Douglass, 2019 ; Jeon et Buettner, 2015 ; National Research Council, 2015). Il y a cependant moins de connaissances sur le rôle du gestionnaire et sa relation avec la qualité (Blaum et Tobin, 2019 ; Douglass, 2019). L'objectif général de cette recherche est d'examiner la motivation des directions à travailler à l'amélioration de la qualité éducative et identifier des variables qui influencent la motivation au regard des rapports d'évaluations reçus.

**Recrutement : critères de sélection :**

- Être responsable d'un Service de garde éducatif à l'enfance (Montréal : CPE, garderies privées subventionnées, garderies privées non subventionnées ; Toronto : garderies ayant l'évaluation des services de garde et d'apprentissage de la petite enfance aux fins d'amélioration de la qualité).
- Avoir reçu un rapport d'évaluation à la suite de l'inspection du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité de la firme Servirplus (Montréal) et de Children's Services (Toronto).

**Nature de la participation :**

Pour cette recherche, votre accord est requis pour répondre à un questionnaire qui prend en moyenne 7 minutes à répondre. Les réponses aux questionnaires serviront à la rédaction d'un projet de recherche mené dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

**Avantages et inconvénients liés à la participation**

Un élément important qui ressort des études sur le leadership en SGEE est la corrélation entre ce qui est défini comme un leadership efficace avec un service de garde de qualité (Douglass, 2017 ; Muijs *et al.*, 2016 ; Perlman *et al.*, 2019). Alimenter les connaissances quant aux caractéristiques des rapports d'évaluation liées à la motivation des gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité éducative est susceptible de contribuer à perfectionner la rétroaction offerte de sorte à s'assurer que les Systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité produisent les effets escomptés. **Ce projet de recherche,**

souhaite vous donner la parole, il pourrait aussi alimenter votre réflexion et répondre à des questions quant à votre motivation ou démotivation. En outre, sachez que votre collaboration permettra de faire avancer les connaissances quant aux caractéristiques des rapports d'évaluation qui motivent ou démotivent les gestionnaires à travailler à l'amélioration de la qualité dans les SGEE. Les résultats de la recherche seront analysés et décrits dans un mémoire. Ce mémoire sera transmis aux associations qui ont envoyé le lien de ce questionnaire et il pourra vous être transmis.

Ce projet de recherche porte sur votre motivation au travail. Ce sujet pourrait vous faire ressentir un certain inconfort lorsque vous répondrez au questionnaire. Si c'est le cas, nous vous encourageons à prendre une pause afin de réfléchir si vous souhaitez continuer à répondre aux questions. Vous avez tout à fait le droit d'arrêter de répondre au questionnaire, et cela sans répercussion aucune.

#### **Participation libre et retrait**

Votre participation se fait sur une base volontaire. Vous avez le droit de refuser de participer à la recherche et de vous retirer à tout moment sans préavis ou justification.

#### **Confidentialité**

Le questionnaire étant anonyme aucune information pouvant vous identifier n'est demandée. Seule Lise Geffray et Lise Lemay auront accès aux informations communiquées dans les questionnaires.

#### **Indemnité compensatoire**

Votre participation au projet de recherche est effectuée de façon bénévole. Aucune compensation financière n'est remise.

#### **Questionnements**

Si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à communiquer avec nous par courriel : [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

#### **Remerciement :**

Votre collaboration est précieuse et cruciale pour la réalisation de ce projet de recherche. Un énorme merci pour votre participation et votre disponibilité.

#### **Consentement**

Le fait de transmettre votre questionnaire rempli à l'équipe de recherche sera considéré comme l'expression de votre consentement à participer au projet.

Department of Didactics, Université du Québec à Montréal

Informational letter for child care supervisors in Montréal and Toronto

**This research aims to examine the level of motivation of child care supervisors in Montreal and in Toronto to work on quality improvement following the reception of the evaluation report from the Quality Assessment and Improvement System.**

**Master's student :** Lise Geffray, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

**Research supervisor:** Lise Lemay, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

The purpose of this letter is to solicit your participation in completing an online questionnaire addressed to child care supervisors located in Montreal and Toronto. This questionnaire aims to:

Examine **the level of motivation of child care supervisors to work on quality improvement** following the reception of an evaluation report from AQI (Children's services) and to identify the characteristics of the report that influence the child care supervisor's motivation level

This questionnaire is part of a research project for a master's thesis in Education.

**Your participation will involve the following contribution:**

- **Complete an online questionnaire once in the period between September and October 2021.**
- **The time required to complete this questionnaire is estimated at 7 minutes.**

Please note that your participation is not paid.

Please note that we must obtain your written authorization for your participation in this research. Thus, if you agree to participate, you will need to complete the information and consent form on the first page of the online questionnaire.

Here is the link to access the questionnaire ([link to the questionnaire here](#)).

- o **This research is the responsibility of:**
- o Lise Geffray : masters' student (UQÀM) : [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)
- o Lise Lemay, research supervisor (UQÀM) : [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)

We thank you for your collaboration,

Lise Geffray and Lise Lemay, Ph.D.

Department of Didactics, University of Quebec in Montreal

### Informational letter for child care supervisors in Montréal and Toronto

**This research aims to examine the level of motivation of child care supervisors in Montreal and in Toronto to work on quality improvement following the reception of the evaluation report from the Quality Assessment and Improvement System.**

Please take the time to read this consent form carefully and consider the following information before beginning the questionnaire. In this document, you will find a description of the project, the advantages and disadvantages of participating in it, the nature of your participation and the procedures. Please do not hesitate to contact me with any comments or questions.

#### **Title of the research project:**

The motivation of child care supervisors to work on quality improvement following the reception of an evaluation report from Quality Assessment and Improvement Systems in two large urban centres of Montreal and Toronto.

#### **Description of the project and objectives:**

Literature sources demonstrate the positive influence that the educational quality in child care centres has on the overall development of children attending child cares centers (Bassok et al., 2016; Douglass, 2019; Jeon & Buettner, 2015; National Research Council, 2015). However, knowledge about the role of the supervisor and their influence on quality is lacking (Blaum and Tobin, 2019; Douglass, 2019). The general objective of this research is to examine the motivation of the supervisor to work on improving educational quality in the child care centre following the reception of an evaluation report from Quality Assessment and Improvement System and to identify the characteristics of the report that influence their motivation.

#### **Recruitment: selection criteria:**

- Work as the supervisor of a child care center in Toronto and have recently undergone the Assessment for Quality Improvement evaluation from Children's Services.
- Received an evaluation report following the Assessment for Quality Improvement inspection from Children's Services

#### **Nature of the participation:**

For this research, your agreement is required to answer a questionnaire which takes an average of 7 minutes to complete. The responses to the questionnaire will be used by the researcher for her research project and the writing of her masters' thesis.

#### **Advantages and disadvantages of participation**

An important element that emerges from studies about leadership in child care centres is the relationship between what is defined as effective leadership and the quality of child care (Douglass, 2017; Muijs et al., 2016; Perlman et al., 2019). Taking part in this research may result in improvements of the feedback provided in evaluation reports, the overall effectiveness of such reports, and may facilitate the mission of the Quality Rating and Improvement Systems. This research project aims to provide child care supervisors a platform to provide feedback about your experiences, and it may prompt you to reflect and introspect about aspects of your motivation or demotivation in your professional role. In addition, your collaboration may help advance the knowledge about the characteristics of evaluation reports that motivate or demotivate supervisors to work on quality improvement in child cares centers. The results of the research will be

analyzed and described in a thesis. This thesis will be sent to the associations that sent the link to this questionnaire and it can be sent to you.

This research project focuses on your motivation at work. This topic may make you feel some discomfort when you answer the questionnaire. In such an occurrence, we encourage you to take a break from the questionnaire and to consider whether you wish to continue providing responses. You have every right to stop answering the questionnaire at any time without any ramifications.

#### **Free participation and withdrawal**

Your participation is on a voluntary basis. You have the right to refuse to participate in the research and to withdraw at any time without notice or justification.

#### **Confidentiality**

As the questionnaire is anonymous, no information that can identify you is requested. Only Lise Geffray and Lise Lemay will have access to the information communicated in the questionnaires.

#### **Compensatory allowance**

Your participation in the research project is done on a voluntary basis. No financial compensation is provided.

#### **Questions**

If you have any questions, please do not hesitate to contact me by email: [geffray.lise@courrier.uqam.ca](mailto:geffray.lise@courrier.uqam.ca)

Questions about your rights? The Research Ethics Committee for Projects Involving Human Beings (CERPE) has approved the research project in which you are going to participate. For information concerning the responsibilities of the research team in terms of ethics in research involving human beings or to file a complaint, you can contact the CERPE coordination: [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

#### **Acknowledgments:**

Your collaboration is precious and crucial for the realization of this research project. Thank you for your participation and your availability.

#### **Consent**

Sending your completed questionnaire to the research team will be considered as an expression of your consent to participate in the project.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRES À REMPLIR EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS POUR LES  
GESTIONNAIRES DE SGEE À MONTRÉAL ET TORONTO

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

**Questionnaire à remplir pour les gestionnaires de Service de garde éducatif à l'enfance (SGEE) de Montréal (français)**

**Cette recherche souhaite examiner le niveau de motivation des SGEE à travailler à l'amélioration de la qualité à Montréal et à Toronto à la suite de la réception du rapport d'évaluation du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité.**

Section A : Questions sociodémographiques

1. Est-ce que vous avez reçu un rapport de l'évaluation par la firme Servirplus ?
  - oui
  - non
2. Est-ce que votre service de garde se situe à Montréal :
  - oui
  - non
3. Dans quel type de service de garde travaillez-vous ?
  - CPE
  - Garderie privée subventionnée
  - Garderie privée non subventionnée
4. Vous vous identifiez en tant que
  - Femme
  - Homme
  - Autre
  - Ne préfère pas répondre
5. À quel groupe d'âge appartenez-vous ?
 

<input type="checkbox"/> Moins de 20 ans	<input type="checkbox"/> 40 à 44 ans
<input type="checkbox"/> 20 à 24 ans	<input type="checkbox"/> 45 à 39 ans
<input type="checkbox"/> 25 à 29 ans	<input type="checkbox"/> 50 à 54 ans
<input type="checkbox"/> 30 à 34 ans	<input type="checkbox"/> 55 ans et plus
<input type="checkbox"/> 35 à 39 ans	
6. Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé en éducation spécialisée à l'enfant, en éducation ou en développement de l'enfant ?
 

<input type="checkbox"/> Aucun diplôme dans ces domaines	<input type="checkbox"/> Certificat universitaire
<input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires (DES)	<input type="checkbox"/> Maîtrise
<input type="checkbox"/> Diplôme d'études professionnelles (DEP)	<input type="checkbox"/> Doctorat
<input type="checkbox"/> Attestation d'étude collégiale (AEC)	
<input type="checkbox"/> Certificat d'études collégiales (CEC)	
<input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales (DEC)	

7. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que directrice de SGEE ?
- 0 à 11 mois
  - 1 à 4 ans
  - 5 à 9 ans
  - 10 à 14 ans
  - 14 à 29 ans
  - Plus de 30 ans
8. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'éducateur.trice sur le terrain avant de devenir gestionnaire de SGEE ?
- 0 à 11 mois
  - 1 à 4 ans
  - 5 à 9 ans
  - 10 à 14 ans
  - 14 à 29 ans
  - Plus de 30 ans
9. Avez-vous suivi une ou plusieurs formations de perfectionnement professionnel dans les 12 derniers mois ?
- Oui
  - Non



Section B. Considérant les résultats d'évaluation que vous avez reçus, répondez à la question suivante :

Est-ce que les résultats vous ont semblés refléter la qualité éducative des groupes de votre SGEE ?

1	2	3	4	5
Complètement faux				Complètement vrai

Section C. Le questionnaire sur les besoins psychologiques de base

Pour chacune des questions suivantes, veuillez prendre le temps de lire cette introduction. **À votre travail et à la lecture du rapport d'évaluation** provenant de la firme **Servirplus**, en tant que gestionnaire [lire la question]

1	2	3	4	5
Complètement faux				Complètement vrai

1. J'ai le sentiment d'avoir le choix et d'être libre dans ce que j'entreprends.	1 2 3 4 5
2. Pour la plupart des choses que je fais, j'ai l'impression que « je dois le faire ».	1 2 3 4 5
3. J'ai le sentiment que les personnes dont je me soucie se soucient aussi de moi.	1 2 3 4 5
4. Je me sens exclu(e) du groupe auquel je veux appartenir.	1 2 3 4 5
5. Je me sens confiant(e) dans le fait que je peux bien faire les choses.	1 2 3 4 5
6. J'ai de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les choses.	1 2 3 4 5
7. J'ai le sentiment que mes décisions reflètent ce que je veux vraiment.	1 2 3 4 5
8. Je me sens forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne choiserais pas de faire.	1 2 3 4 5
9. Je me sens lié(e) à des personnes sur qui je peux compter et qui peuvent compter sur moi.	1 2 3 4 5
10. J'ai le sentiment que les personnes qui sont importantes pour moi sont froides et distantes à mon égard.	1 2 3 4 5
11. Je me sens capable dans ce que je fais.	1 2 3 4 5
12. Je suis déçu(e) par beaucoup de mes performances	1 2 3 4 5
13. J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment.	1 2 3 4 5
14. Je me sens contraint(e) de faire beaucoup trop de choses.	1 2 3 4 5
15. Je me sens proche et lié(e) à des personnes qui sont importantes pour moi.	1 2 3 4 5
16. J'ai l'impression que les personnes avec qui je passe du temps ne m'apprécient pas.	1 2 3 4 5

17. Je me sens en capacité d'atteindre mes buts.	1 2 3 4 5
18. Je ne suis pas certain(e) de mes capacités	1 2 3 4 5
19. J'ai le sentiment de faire et d'avoir toujours fait ce qui m'intéresse vraiment.	1 2 3 4 5
20. Mes activités journalières me donnent le sentiment d'un enchaînement d'obligations	1 2 3 4 5
21. J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps	1 2 3 4 5
22. J'ai le sentiment que les relations que j'ai sont seulement superficielles.	1 2 3 4 5
23. J'ai le sentiment de pouvoir réaliser des tâches difficiles avec succès	1 2 3 4 5
24. J'ai le sentiment d'être un(e) « raté(e) » à cause des erreurs que je commets.	1 2 3 4 5

#### Section D : Les questions ouvertes

1. Quelles ont été vos réactions au moment de la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par servirplus) ?

2. À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par Servirplus), quels sont les éléments qui vous ont motivés à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? Et pourquoi ? Avez-vous d'autres éléments que vous souhaitez ajouter ?

3. À la lecture du rapport d'évaluation (envoyé par servirplus), quels sont les éléments qui vous ont démotivés à travailler à l'amélioration de la qualité dans votre SGEE ? Et Pourquoi ? Avez-vous d'autres éléments que vous souhaitez ajouter ?

Department of Didactics, University of Quebec in Montreal

**Questionnaire to be completed by child care supervisors in Toronto (english)**

**This research aims to examine the level of motivation of child care supervisors in Montréal and in Toronto to work on quality improvement following the reception of the evaluation report from the Quality Assessment and Improvement System.**

**Section A: Socio démographique questions**

10. Did you receive an evaluation report from Assessment for Quality Improvement (Children's Services)?

- yes
- no

11. Where is located your child care?

- yes
- no

12. How do you identify yourself?

- woman
- man
- other
- I prefer not to answer

13. What age group do you belong to?

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> under 20 | <input type="checkbox"/> 40 to 44               |
| <input type="checkbox"/> 20 to 24 | <input type="checkbox"/> 45 to 39               |
| <input type="checkbox"/> 25 to 29 | <input type="checkbox"/> 50 to 54               |
| <input type="checkbox"/> 30 to 34 | <input type="checkbox"/> 55 and more            |
| <input type="checkbox"/> 35 to 39 | <input type="checkbox"/> I prefer not to answer |

14. What is your highest level of education completed in Early Childhood Education or Child Development?

- None in this field
- 2 years diploma
- Bachelor's degree
- Master's degree
- Ph.D.

15. How many years of experience do you have as a child care supervisor?

- 0 to 11 months
- 1 to 4 years
- 5 to 9 years
- 10 to 14 years
- 14 to 29 years
- More than 30 years

16. How many years of experience do you have as an early childhood educator in the classroom before becoming a supervisor?

- 0 to 11 months
- 1 to 4 years
- 5 to 9 years
- 10 to 14 years
- 15 to 29 years
- More than 30 years

17. Did you complete one or more professional development trainings in the past 12 months?

- Yes
- No

**Section B. Regarding the evaluation results that you have received, answer the following question.**

In your subjective opinion, did the evaluation report accurately reflect the level of educational quality in the different classes (groups) in your child care center?

1	2	3	4	5
Not true at all				Completely true

**Section C. The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale**

For the following questions please take the time to read this introduction. At your work in general and after you have read the evaluation report from Children's Services, as a supervisor [read the question]

1	2	3	4	5
Not true at all				Completely true

I feel a sense of choice and freedom in the things I undertake.	1	2	3	4	5
Most of the things I do feel like "I have to".	1	2	3	4	5
I feel that the people I care about also care about me.	1	2	3	4	5
I feel excluded from the group I want to belong to.	1	2	3	4	5
I feel confident that I can do things well.	1	2	3	4	5
I have serious doubts about whether I can do things well	1	2	3	4	5
I feel that my decisions reflect what I really want.	1	2	3	4	5
I feel forced to do many things I wouldn't choose to do.	1	2	3	4	5
I feel connected with people who care for me, and for whom I care.	1	2	3	4	5
I feel that people who are important to me are cold and distant towards me.	1	2	3	4	5
I feel capable at what I do.	1	2	3	4	5
I feel disappointed with many of my performances.	1	2	3	4	5
I feel my choices express who I really am.	1	2	3	4	5
I feel pressured to do too many things.	1	2	3	4	5
I feel close and connected with other people who are important to me.	1	2	3	4	5
I have the impression that people I spend time with dislike me.	1	2	3	4	5
I feel competent to achieve my goals.	1	2	3	4	5

I feel insecure about my abilities.	1 2 3 4 5
I feel I have been doing what really interests me.	1 2 3 4 5
My daily activities feel like a chain of obligations.	1 2 3 4 5
I experience a warm feeling with the people I spend time with.	1 2 3 4 5
I feel the relationships I have are just superficial.	1 2 3 4 5
I feel I can successfully complete difficult tasks.	1 2 3 4 5
I feel like a failure because of the mistakes I make.	1 2 3 4 5

#### Section D: Open Questions

1. What were your first reaction when you read the AQI evaluation report (provided by Children's Services)?

2. Reading the AQI evaluation report (provided by Children's Services), what are the elements that motivated you to work on improving the quality in your child care center? Why? Are there any other elements you would like to add?

3. Reading the AQI evaluation report (provided by Children's Services), what are the elements that demotivated you to work on improving the quality in your child care center? Are there any other elements you would like to add?

ANNEXE H  
CERTIFICAT APPROBATION ETHIQUE





## BIBLIOGRAPHIE

- Abbott-Shim, M., Lambert, R. et McCarty, F. (2000). Structural model of head start classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 115-134.
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy: For a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&doclanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en)
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), Article 4. <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4/>
- Ardie, R. et Wibowo, F. C. (2018). Performance of headmaster leadership and work motivation of vice principal and homeroom teacher toward quality of education. *Advanced Science Letters*, 24(4), 2751-2755. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11051>
- Arnett, J. (1989). *Caregiver interaction scale*. Educational Testing Service.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Baard, P. P., Deci, E. L. et Ryan, (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>

- Bakker, A. B. et Oerlemans, W. G. M. (2016). Momentary work happiness as a function of enduring burnout and work engagement. *The Journal of Psychology*, 150(6), 755-778. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1182888>
- Banghart, P., Halle, T., Bamdad, T., Cook, M., Redd, Z., Cox, A., Carlson, J. et Zaslow, M. (2020, 28 mai). A review of the literature on access to high-quality care for infants and toddlers. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/a-review-of-the-literature-on-access-to-high-quality-care-for-infants-and-toddlers>
- Barata, C. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085145-en.pdf?expires=1644080224&id=id&accname=guest&checksum=1CA7D5FFDAEF642FCDD860ED2E817316>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M. et Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. et Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, , Bosch, J. A. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bassok, D., Dee, T. S. et Latham, S. (2019). The effects of accountability incentives in early childhood education. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(4), 838-866. <https://doi.org/10.1002/pam.22149>
- Bassok, D., Fitzpatrick, M., Greenberg, E. et Loeb, S. (2016). Within and between sector quality differences in early childhood education and care. *Child Development*, 87(5), 1627-1645. <https://doi.org/10.1111/cdev.12551>

- Biersteker, L., Dawe, A., Hendricks, L. et Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>
- Bigras, N. (2018). *Conférence d'ouverture du colloque 2018 de l'AEETÉE Association des enseignantes et des enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance*. Montréal.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35. <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N., Fortin, G., Lemay, L., Robert-Mazaye, C., Charron, A. et Duval, S. (sous presse). Work wellbeing during COVID-19: A survey of Canadian early childhood education and care managers.
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). *Commission sur l'éducation de la petite enfance*. Institut du Nouveau Monde. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/19\\_BigrasGagne\\_Memoire\\_Final.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/19_BigrasGagne_Memoire_Final.pdf)
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir - la comprendre - la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., Robert-Mazaye, C. et Laurin, I. (2021). Early childhood educators' perceptions of their emotional state, relationships with parents, challenges, and opportunities during the early stage of the pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 775-787. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01224-y>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., et Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blaum, B. et Tobin, K. (2019). Motivating the motivators: An examination of high school principals' drive to succeed. *NASSP Bulletin*, 103(3), 253-267. <https://doi.org/10.1177/0192636519871625>
- Bloom, P. J. (1992). The Child Care Center Director: A critical component of program quality. *Educational Horizons*, 70(3), 138-145. <https://www.jstor.org/stable/42924946>
- Boudrias, V., Trépanier, S.-G., Foucreault, A., Peterson, C. et Fernet, C. (2020). Investigating the role of psychological need satisfaction as a moderator in the relationship between job demands and turnover intention among nurses. *Employee Relations*, 42(1), 213-231. <https://doi.org/10.1108/ER-10-2018-0277>
- Bouffard, L. (2017). Ryan, RM et Deci, EL (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Bouthillier, A.-M. (2013). *Les services de garde au Québec*. Gouvernement du Québec, Ministère de la Famille et des Aînés.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L. et Morin, E. M. (2012). The basic psychological needs at work scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x>
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., Bhutta, Z. A. et Early Childhood Development Interventions Review Group. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley & Sons, Inc.
- Brunsek, A., Perlman, M., Falenchuk, O., McMullen, E., Fletcher, B. et Shah, P. S. (2017). The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLOS One*, 12(6), Article e0178512. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178512>
- Buckingham, M. et Goodall, A. (2019). The feedback fallacy. *Harvard business review*, 97(2), 92-101. <https://hbr.org/2019/03/the-feedback-fallacy>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Burgers, C., Eden, A., Van Engelenburg, M. D. et Buningh, S. (2015). How feedback boosts motivation and play in a brain-training game. *Computers in Human Behavior*, 48, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.038>
- Cannon, J. S., Zellman, G. L., Karoly, L. A. et Schwartz, H. L. (2017). *Quality rating and improvement systems for early care and education programs: Making the second generation better*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/PE235>
- Carpentier, J. et Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.003>

- Carré, P. et Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Carricano, M., Poujol, F. et Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®* (2e éd.). Pearson.
- Casey, A. M. et McWilliam, R. A. (2011). The characteristics and effectiveness of feedback interventions applied in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(2), 68-77. <https://doi.org/10.1177/0271121410368141>
- Caublot, M., Poli, G. et Deu, É. A. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale, 70*(2), 137-150. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0135>
- Center for Self Determination Theory. (2021). *Basic Psychological Need Satisfaction, and Frustration Scales (BPNSFS)*. <https://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/>
- Center of the Developing Child. (2021). *In brief, early childhood program effectiveness*. <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/inbrief-programs-update-1.pdf>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. et Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, , Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. et Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K. et Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care, 189*(14), 2265-2283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394>

- Chevrier, B. et Lannegrand, L. (2021). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) : validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie française*, 66(3), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.005>
- Children's Services. (2015). *Service plan 2015-2019*. City of Toronto. <https://www.toronto.ca/wp-content/uploads/2017/11/8fee-children-services-service-plan-2015-2019.pdf>
- Children's Services. (2017). *Quality assessment: Roles and responsibilities*.
- Children's Services. (2021a). *Child care & before-after school program locator*. <https://www.toronto.ca/community-people/children-parenting/children-programs-activities/licensed-child-care/child-care-locator/#location=&lat=43.732716&lng=-79.274855>
- Children's Services. (2021b). *A - Z list of licensed child care centres*. <https://www.toronto.ca/data/children/dmc/a2z/a2za.html>
- Cleveland, G., Krashinsky, M., Colley, S. et Avery-Nunez, C. (2016). *City of Toronto licensed child care demand and affordability study*. City of Toronto. <https://www.toronto.ca/wp-content/uploads/2017/12/8d0a-Community-Services-and-Facilities-Toronto-Demand-Affordability-Study-2016.pdf>
- Connors, M. C. et Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: A multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 266-279. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.006>
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. et Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209. <http://doi.org/10.5334/pb.252>
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. et Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.031>

- Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Oh, Y. et Zucker, T. A. (2021). "Doing what I can, but I got no magic wand:" A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5) 829-840. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01215-z>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- d'Ailly, H. et Blokhuis, J. C. (2018). Book review: Richard M. Ryan and Edward L. Deci, Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Theory and Research in Education*, 16(3), 378-381. <https://doi.org/10.1177/1477878518807841>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- Damon, W. et Lerner, (2006). *Handbook of child psychology* (6 éd.). John Wiley & Sons, Inc.
- Deci, E. L., Connell, J. P. et Ryan, (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. et Ryan, (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L. et Ryan, (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. Dans E. L. Deci et Ryan (dir.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (p. 11-40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2)
- Dennis, S. E. et O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>



- DePasque Swanson, S. et Tricomi, E. (2014). Goals and task difficulty expectations modulate striatal responses to feedback. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14(2), 610-620. <https://doi.org/10.3758/s13415-014-0269-8>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4<sup>e</sup> éd.) SAGE Publications.
- Douglass, A. (2017). Redefining leadership: Lessons from an early education leadership development initiative. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0871-9>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care* (Document de travail n° 211). Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care* (Document de travail n° 47). Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2021\)4&docLanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2021)4&docLanguage=en)
- Egan, S. M. et Pope, J. (2021). *A bioecological systems approach to understanding the impact of the COVID-19 pandemic: Implications for the education and care of young children*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15231.33440>
- Elicker, J. et Ruprecht, K. (2019). Child care Quality Rating and Improvement System (QRIS). Dans C. P. Brown, M. B. McMullen et N. File (dir.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (p. 515-536). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch23>
- Employment and Social Development Canada. (2018). *Defining quality of early learning and child care: A literature review*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/disability-savings/2018-definingquality-elcc-report-en.pdf>
- Eyal, O. et Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/0957823111129055>

- Faria, A.-M., Greenberg, A., Hawkinson, L. et Metzger, I. (2016). *Development and implementation of quality rating and improvement systems in Midwest region States. REL 2016-143*. ERIC Clearinghouse.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M. et Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work & Stress*, 29(1), 11-31. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003998>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. et Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121-162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R. et Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302690>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Fox, S. E., Levitt, P. et Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child development*, 81(1), 28-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Friendly, M., Doherty, G. et Beach, J. (2006). *Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*. Quality by Design. [https://childcarecanada.org/sites/default/files/QbD\\_LiteratureReview.pdf](https://childcarecanada.org/sites/default/files/QbD_LiteratureReview.pdf)
- Friendly, M., Larsen, E., Feltham, L., Grady, B., Forer, B. et Jones, M. (2018). *Early childhood education and care in Canada 2016*. ChildCare Resource and Research Unit.

- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M. et Forest, J. (2008). The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: Reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 225-232. <https://doi.org/10.1037/a0012757>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z. et Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E. et Prados, M. J. (2016). *The life-cycle benefits of an influential early childhood program* (document de travail n° 22993). <https://doi.org/10.3386/w22993>
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Séguin, J. R., Vitaro, F., et Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87(1), 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- General Manager of Children's Services. (2017). *Assessments of licensed child care conducted by the city of Toronto and the Ministry of Education*. City of Toronto. <https://www.toronto.ca/legdocs/mmmis/2017/cd/bgrd/backgroundfile-106400.pdf>

- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M. et Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>
- Gillet, N., Gagné, M., Sauvagère, S. et Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.665228>
- Gillet, N., Lafrenière, M.-A. K., Vallerand, R. J., Huart, I. et Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 154-174. <https://doi.org/10.1111/bjso.12018>
- Goffin, S. G. et Barnett, W. S. (2015). Assessing QRIS as a change agent. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 179-182. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.005>
- Grenier, S., Chiocchio, F. et Beaulieu, G. (2012). Évaluation du rendement et motivation au travail : propositions de recherche pour une rétroaction sur le rendement qui favorise la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 16(4), 169-179. <https://doi.org/10.7202/1013156ar>
- Groupe en éthique de la recherche. (2010). *Énoncé de politique des trois conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2*. Gouvernement du Canada.
- Harms, T. et Clifford, (1982). Assessing preschool environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 261-269. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(82\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0191-491X(82)90030-X)
- Harms, T., Clifford, et Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale* (éd. rév.). Teachers College Press.

- Hartmann, F. et Slapničar, S. (2012). The perceived fairness of performance evaluation: The role of uncertainty. *Management Accounting Research*, 23(1), 17-33. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2011.10.004>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Herbst, C. M. (2018). The impact of quality rating and improvement systems on families' child care choices and the supply of child care labor. *Labour Economics*, 54, 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.08.007>
- Hu, X., Chen, Y. et Tian, B. (2016). Feeling better about self after receiving negative feedback: When the sense that ability can be improved is activated. *The Journal of Psychology*, 150(1), 72-87. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1004299>
- Institut de la statistique du Québec. (2014a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs - grandir en qualité 2014 ; TOME 2. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2014b). *Questionnaire téléphonique destiné au gestionnaire de la garderie ou de l'installation du CPE*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-questionnaire-telephonique-destine-au-gestionnaire-de-la-garderie-ou-de-l'installation-du-cpe.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2021). *Proportion des enfants de moins de 5 ans en services de garde reconnus*. Gouvernement du Québec. [https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/services\\_proximite\\_02.pdf](https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/services_proximite_02.pdf)
- Institute of Medicine and National Research Council. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/19401>

- Jackson, C. K., Johnson, R. C. et Persico, C. (2016). The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157-218. <https://doi.org/10.1093/qje/qjv036>
- Jenkins, J. M., Duer, J. K. et Connors, M. (2020). Who participates in quality rating and improvement systems? *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 219-227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.005>
- Jeon, L. et Buettner, C. K. (2015). Quality rating and improvement systems and children's cognitive development. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9277-7>
- Jones, D. E., Greenberg, M. et Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jorde-Bloom, P. (1989). *The Illinois director's study: A report to the Illinois Department of Children and Family Services*. Illinois Department of Children and Family Services. <https://eric.ed.gov/?id=ED305167>
- Karoly, L. A. (2014). *Validation studies for early learning and care quality rating and improvement systems: A review of the literature* (document de travail n° WR-1051-DOEL). RAND Corporation.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd). Presses de l'Université de Montréal.
- Kaur, A. et Kumar, R. (2015). Comparative analysis of parametric and non-parametric tests. *Journal of Computer and Mathematical Sciences*, 6(6), 336-342.
- Kim, M., Beehr, T. A. et Prewett, M. S. (2018). Employee responses to empowering leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(3), 257-276. <https://doi.org/10.1177/1548051817750538>

- Klinkhammer, N. et Schäfer, B. (2017). Monitoring as a guarantee of Quality? Evaluation of national reports and interesting aspects for Germany. Dans N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring et A. Gwinner (dir.), *Monitoring quality in early childhood education and care: Approaches and experiences from selected countries* (p. 201-229). DJI
- Konstantinos, P. et Despoina, X. (2019). Functional meaning of rewards and interpersonal deviance in the workplace: The moderating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Business Science and Applied Management*, 14(1), 1-16.
- Krummel Reinking, A. (2015). Increasing accountability measures for early childhood teachers using evaluation models: Observation, feedback, and self-assessment. *Current Issues in Education*, 18(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1362>
- Kunz, J. (2015). Objectivity and subjectivity in performance evaluation and autonomous motivation: An exploratory study. *Management Accounting Research*, 27, 27-46. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2015.01.003>
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels : structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises* [Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/18742>
- Latham, G. P. (2012). *Work motivation: History, theory, research, and practice* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Lechermeier, J. et Fassnacht, M. (2018). How do performance feedback characteristics influence recipients' reactions? A state-of-the-art review on feedback source, timing, and valence effects. *Management Review Quarterly*, 68(2), 145-193. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0136-8>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.

- Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A. et Laurin, I. (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.
- Levin, H. M. (2009). The economic payoff to investing in educational justice. *Educational Researcher*, 38(1), 5-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331192>
- Lipscomb, S. T., Weber, R. B., Green, B. T. et Patterson, L. B. (2017). *Oregon's Quality Rating Improvement System (QRIS) validation study one: Associations with observed program quality*. Oregon State University, Department of Education, Early Learning Division.
- Liu, C. W., Wang, J. C. K. et Ryan, (2016). *Building autonomous learners*. Springer.
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *The Academy of Management Review*, 29(3), 388-403. <https://doi.org/10.2307/20159050>
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. RLRQ, c. S-4.1.1. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/S-4.1.1#:~:text=La%20pr%C3%A9sente%20loi%20a%20pour,enfants%20qui%20re%C3%A7oivent%20ces%20services%2C>
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M. et Sicilia, A. (2018). Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74-81. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.367>
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G. J. et Farsides, T. (2016). Measuring need satisfaction and frustration in educational and work contexts: The Need Satisfaction and Frustration Scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 295-317. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9595-3>
- Lynn, B. D. (2018). *Child care center directors: Gatekeepers to quality*. Rutgers University, Graduate School of Education.



- Manganelli, L., Thibault-Landry, A., Forest, J. et Carpentier, J. (2018). Self-determination theory can help you generate performance and well-being in the workplace: A review of the literature. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 227-240. <https://doi.org/10.1177/1523422318757210>
- Markowitz, A. J., Bassok, D. et Hamre, B. (2018). Leveraging developmental insights to improve early childhood education. *Child Development Perspectives*, 12(2), 87-92. <https://doi.org/10.1111/cdep.12266>
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones : pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- Mathias, D. (2015). Impact of the Early Learning Challenge on state quality rating and improvement systems. Dans *Rising to the challenge: Building effective systems for young children and families, a BUILD e-book*. Build Initiative. <https://ectacenter.org/~pdfs/meetings/ecideal16/BuildInitiativee-bookQRISChapter8RisingtotheChallenge-BuildingEffectiveSystemsforYoungChildrenandFamilies.pdf>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Leseman, P. et Broekhuisen, M. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. EU CARE project. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_review\\_of\\_effects\\_of\\_ecec.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_1_review_of_effects_of_ecec.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014a). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-how-does-learning-happen-fr-2021-03-23.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014b). *Extraits de l'AJEPTA : connaissances fondamentales tirées de la publication du rapport de 2007 L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. <https://docplayer.fr/4137756-Extraits-de-l-ajepta-un-cadre-d-apprentissage-pour-les-milieux-de-la-petite-enfance-de-l-ontario.html>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014c). *Une introduction à Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance. Guide pour les leaders*. Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-1/edu-introduction-how-learning-happen-for-leaders-fr-2021-03-10.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020a). *Gestionnaires de système de services pour les programmes de garde d'enfants et de la petite enfance*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/gestionnairesdeservices.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020b). *Rapport annuel sur le système de la petite enfance et des services de garde d'enfants de l'Ontario, 2020*. Gouvernement de l'Ontario. [http://edu.gov.on.ca/gardedenfants/rapport-annuel-2020.html#\\_bookmark6](http://edu.gov.on.ca/gardedenfants/rapport-annuel-2020.html#_bookmark6)
- Ministère de la Famille. (2017a). *Description d'emploi d'une direction générale d'un centre de la petite enfance ou d'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/reponse-F2017233.pdf>
- Ministère de la Famille. (2017b). *Les compétences clés d'une direction générale d'un centre de la petite enfance ou d'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/reponse-F2017233.pdf>
- Ministère de la Famille. (2019a). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Ministère de la Famille. (2019b). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2016. Analyse des rapports d'activités 2015-2016 soumis par les divisions des entreprises de service de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2016.pdf>
- Ministère de la Famille. (2020a). *Évaluation et amélioration de la qualité éducative*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>

- Ministère de la Famille. (2020b). *Guide explicatif: mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance - Groupes d'enfants de 3 à 5 ans*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Guide-explicatif-qual-educ.pdf>
- Ministère de la Famille. (2021a). *Nombre de services de garde et de places sous permis*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places\\_06.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_06.pdf)
- Ministère de la Famille. (2021b). *Répertoires des services de garde par région administrative*. Gouvernement du Québec <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/localisateur/Pages/liste.aspx>
- Ministère de la Famille. (2021c). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2017. Analyse des rapports d'activité 2016-2017 soumis par les divisions des entreprises de services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2017.pdf>
- Ministère de la Famille et Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique. (2016). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en vue d'une évaluation de sa performance*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portrait-reseau-evaluation-performance.PDF>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Moss, P. et Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.551.1316&rep=rep1&type=pdf>
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. et Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/14767181X04042974>

- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Observational Record of the Caregiving Environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Petite enfance, grands défis IV : le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. <https://doi.org/10.1787/9789264246171-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Encouraging quality in early childhood education and care (ECEC)*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the starting strong survey 2018*. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the starting strong survey 2018*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Olafsen, A. H., Niemiec, C. P., Halvari, H., Deci, E. L. et Williams, G. C. (2017). On the dark side of work: A longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 275-285. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1257611>

- Olafsen, A. H., Deci, E. L. et Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42(2), 178-189. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9646-2>
- Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2020). *Raison d'être et mandat*. <https://www.college-ecce.ca/fr/about-us/Purpose-and-Mandate>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Papachristopoulos, K. et Xanthopoulou, D. (2019). Functional meaning of rewards and interpersonal deviance in the workplace: The moderating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Business Science & Applied Management*, 14(1), 1-16.
- Pasolli, K. E. (2015). Comparing child care policy in the Canadian provinces. *Canadian Political Science Review*, 9(2), 63-78.
- Pauker, S., Perlman, M., Prime, H. et Jenkins, J. (2018). Caregiver cognitive sensitivity: Measure development and validation in Early Childhood Education and Care (ECEC) settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.001>
- Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C. et Falenchuk, O. (2019). Associations between directors' characteristics, supervision practices and quality of early childhood education and care classrooms. *Early Education and Development*, 31(4), 507-523. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679006>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual, K-3*. Brookes Publishing.
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R. et Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>

- Poissant, J. (2015). *Les inégalités sociales de santé et la petite enfance*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/documents/dev-enfants/inegalites-petite-enfance.pdf>
- Proulx, N., Bigras, N. et Lemay, L. (2021). L'approche piklérienne et la qualité éducative auprès d'enfants de 0 à 3 ans en contexte de services de garde : état des connaissances. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(2), 189-202.
- Quality Compendium. (2020). *What types of financial incentives do programs receive to participate in the QRIS*.
- R.A. Malatest & Associates Ltd. (2017). *Workforce study for early years and child care employees*. [https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2018/MEDU\\_Workforce\\_Report\\_en.pdf](https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2018/MEDU_Workforce_Report_en.pdf)
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rentzou, K. (2017). Using rating scales to evaluate quality early childhood education and care: reliability issues. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 667-681. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356599>
- Resa, E., Ereky-Stevens, K., Wieduwilt, N., Penderi, E. V., Anders, Y., Petrogiannis, K. et Melhuish, E. C. (2016). *Curriculum quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*.
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., Lu, C., Lucas, J. E., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z. A., Stenberg, K., Gertler, P., Darmstadt, G. L., Paper 3 Working Group et the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103-118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)

- Rigby, C. S. et Ryan, (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>
- Robijn, W., Euwema, M. C., Schaufeli, W. B. et Deprez, J. (2020). Leaders, teams and work engagement: A basic needs perspective. *Career Development International*, 25(4), 373-388. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2019-0150>
- Ryan, et Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, et Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, , Soenens, B. et Vansteenkiste, M. (2019). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115-145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, S., Whitebook, M., Kipnis, F. et Sakai, L. (2011). Professional development needs of directors leading in a mixed service delivery preschool system. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931223.pdf>

- Sarrazin, P. G., Pelletier, L., Deci, E. L. et Ryan, (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). De Boeck, 273-312.
- Schanzenbach, D. W. et Nunn, R. (2017). *The 51%: Driving growth through women's economic participation*. The Hamilton Project. [https://www.hamiltonproject.org/assets/files/the51percent\\_ebook.pdf](https://www.hamiltonproject.org/assets/files/the51percent_ebook.pdf)
- Schedler, K. et Proeller, I. (2000). *New public management*. UTB.
- Schilder, D., Iruka, I., Dichter, H. et Mathias, D. (2015). *Quality rating and improvement systems: Stakeholder theories of change and models of practice. Study report, expert panel reflections and recommendations*. Build Initiative. <https://buildinitiative.org/wp-content/uploads/2021/06/QRIS-3.0-Report-V11-2016.2.5-FINAL.pdf>
- Schulman, K., Matthews, H., Blank, H. et Ewen, D. (2012). *A count for quality: Child care center directors on rating and improvement systems*. Center for Law and Social Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538044.pdf>
- Schultz, P. P., Ryan, , Niemiec, C. P., Legate, N. et Williams, G. C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5), 971-985. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0338-7>
- Servirplus. (2020). *Évaluation de la qualité Éducative (CPE et Garderie)*. <https://www.servirplus.qc.ca/153-services-en-etablissement-evaluation-de-la-qualite-educative-cpe-et-garderie-.html>
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. et Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215-1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/19939019>



- Smith, M. W., Dickinson, D., Sangeorge, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *Early literacy and language classroom observation scale (ELLCO)*. Brookes Publishing.
- Statistique Canada. (2016). *Census Profile, 2016 Census*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=CSD&Code1=3520005&Geo2=CD&Code2=3520&SearchText=toronto&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1&type=0>
- Tarrant, K. et Huerta, L. A. (2015). Substantive or symbolic stars: Quality rating and improvement systems through a new institutional lens. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 327-338. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.002>
- Temple, J. A. et Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26(1), 126-144. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.004>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Les Éditions MultiMondes.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1).
- Tout, K., Magnuson, K., Lipscomb, S., Karoly, L., Starr, R., Quick, H., Early, D., Epstein, D., Joseph, G., Maxwell, K., Roberts, J., Swanson, C. et Wenner, J. (2017). *Validation of the quality ratings used in Quality Rating and Improvement Systems (QRIS): A synthesis of state studies*. OPRE Report. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/ccepra\\_qris\\_validation\\_report\\_b508.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/ccepra_qris_validation_report_b508.pdf)
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G. et Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(4), 213-226. <https://doi.org/10.1037/a0015167>

- Trépanier, S.-G., Fernet, C. et Austin, S. (2016). Longitudinal relationships between workplace bullying, basic psychological needs, and employee functioning: A simultaneous investigation of psychological need satisfaction and frustration. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(5), 690-706. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1132200>
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 533-581). Editions Études Vivantes.
- van Bergen, E., Snowling, M. J., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E. M., Dolan, C. V. et Boomsma, D. I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1205-1214. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12910>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. et Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. et Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & stress*, 22(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. et Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W. et Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- van Tuin, L., Schaufeli, W. B. et van Rhenen, W. (2020). The satisfaction and frustration of basic psychological needs in engaging leadership. *Journal of Leadership Studies*, 14(2), 6-23. <https://doi.org/10.1002/jls.21695>

- Vansteenkiste, M. et Ryan, (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, et Soenens, B. (2020). *Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions*. Springer.
- Varmuza, P. (2020). *Child care utilization and stability of quality: Implications for system management and oversight* [Thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada]. TSpace. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/103445>
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. et Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33-60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Warren, M. (2020). *Leadership and achieving high-quality early care and education: A qualitative phenomenological study of early care and education directors' perceived effective leadership practices while leading high-quality programs in a Washington State metropolitan city* (Publication n° 28028604) [Thèse de doctorat, Pepperdine University, Malibu, CA, États-Unis]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Weibel, A., Rost, K. et Osterloh, M. (2010). Pay for performance in the public sector—Benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(2), 387-412. <https://doi.org/10.1093/jopart/mup009>
- Whalen, S. P., Horsley, H. L., Parkinson, K. K. et Pacchiano, D. (2016). A development evaluation study of a professional development initiative to strengthen organizational conditions in early education settings. *Journal of Applied Research on Children*, 7(2), Article 9. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1302&context=childrenatrisk>

- Wilkinson, L., Tai, Y. F., Lin, C. S., Lagnado, D. A., Brooks, D. J., Piccini, P. et Jahanshahi, M. (2014). Probabilistic classification learning with corrective feedback is associated with in vivo striatal dopamine release in the ventral striatum, while learning without feedback is not. *Human Brain Mapping*, 35(10), 5106-5115. <https://doi.org/10.1002/hbm.22536>
- Wisconsin Council. (2015). *Youngstar: We're turning five! Five year analysis as of July 2015*. [https://kidsforward.org/assets/YoungStarRpt-e-version\\_FINAL.pdf](https://kidsforward.org/assets/YoungStarRpt-e-version_FINAL.pdf)
- Woo, Y.-k., Song, J., Jiang, Y., Cho, C., Bong, M. et Kim, S.-i. (2015). Effects of informative and confirmatory feedback on brain activation during negative feedback processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, Article 378. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00378>
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., Cavadel, E. W., Tarullo, L., Burchinal, M. et Martinez-Beck, I. (2016). Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 7-26. <https://doi.org/10.1111/mono.12236>
- Zellman, G. L. et Karoly, L. A. (2015). Improving QRISs through the use of existing data: A virtual pilot of the California QRIS. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 241-254. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.006>