

Proposition d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences des membres des équipes projet : le cas d'une organisation municipale à structure matricielle faible

par France Desjardins

Sous la direction de :

Éric Jean, Ph. D., professeur agrégé au Département des sciences économiques et administratives, Université du Québec à Chicoutimi.

Christophe Leyrie, D. Sc., professeur titulaire au Département des sciences économiques et administratives, Université du Québec à Chicoutimi.

**Thèse présentée à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention
du grade de doctorat en management de projets (DMP)**

Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au sein de nombreuses organisations publiques, de plus en plus d'employés doivent assumer une double responsabilité : réaliser leurs tâches régulières à l'intérieur de leur unité fonctionnelle et participer, à temps partiel, à des projets. La structure organisationnelle matricielle requiert de la part des employés concernés la maîtrise de compétences diverses liées à leur fonction et au contexte projet (Gottlieb, 2007). À cet égard, les pratiques de gestion des ressources humaines que l'on retrouve habituellement en contexte fonctionnel ne sont pas nécessairement adaptées au contexte projet. Toutefois, selon le Sense (2011) et Picq (2011), la gestion de projet est favorable au développement des compétences des membres des équipes. De plus, cet environnement potentiellement lié à l'apprentissage en situation de travail est peu documenté par la littérature scientifique et sous-exploité par les organisations (Sense, 2011). Dans cette ordre d'idée, la question de recherche est : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences des membres des équipes projet ?* Par le fait même, l'objectif de cette recherche est donc de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres. Pour répondre à cette question de recherche et cet objectif général, un cadre de référence est proposé et composé principalement de trois éléments. Le premier est celui de l'« environnement capacitant » de Falzon (2013) en référence à la conception et à la réalisation d'activités productives au sein des mécanismes de travail des employés.

Au surplus, pour comprendre et proposer un système adapté type d'amélioration des compétences au contexte de gestion de projet au sein d'organisations publiques à structure matricielle faible, le système de formation axé sur la gestion des compétences de Faisandier et Soyer (2007) est retenu. En plus de la théorie de l'environnement capacitant de Falzon (2013), le deuxième élément est lié à la conception d'un système d'évaluation des compétences et par le fait même, d'évaluation des besoins de formation par Trost (2017). Le troisième est celui de Kraiger (2002) pour l'évaluation du système de formation.

Pour réaliser cette recherche qualitative et descriptive, la méthodologie proposée consiste en une analyse de cas unique soit une municipalité à structure matricielle. Dans le cadre de la collecte de données, huit groupes de discussion comprenant des employés, des cadres, des professionnels du SRH et des experts en développement des compétences sont formés. Dans la même veine, 688 documents sont analysés et des séances d'observation totalisant une quinzaine d'heures sont organisées.

Les résultats de la recherche appuient l'idée de Sense (2011) et Picq (2011) à savoir que la gestion de projet est propice au développement des compétences mais précisent les conditions nécessaires à cet apprentissage. Celles-ci sont d'ordres individuel, technique, social et organisationnel, comme proposé par le modèle de Falzon (2013). Les conditions individuelles font principalement référence à la motivation et à l'engagement des membres de l'équipe envers le projet ainsi qu'au

système de formation. Les compétences ciblées dans le cadre du système d'évaluation des besoins de formation doivent être le plus possible cohérentes avec les exigences du projet et définies au moyen de trois types de nature de compétences de projet, soit réflexive, interpersonnelle et technique. Cette évaluation devrait être réalisée de manière individuelle, mais analysée de façon collective. Par ailleurs, les conditions techniques comportent la création et la diffusion de guides et vidéos en soutien à l'évaluation des compétences ainsi qu'aux activités de formation en contexte de projet. Il y est également fait mention de la présence d'un coach à titre d'accompagnateur pour soutenir les membres des équipes lors de leur pratique réflexive. En ce qui a trait aux conditions sociales, elles visent à favoriser l'engagement des membres des équipes pour qu'ils comprennent les objectifs du projet; leur rôle et leurs responsabilités; la manière dont ils procéderont pour le partage des connaissances, la participation aux discussions, la gestion des conflits et la prise de décision. Pour ce qui est des conditions organisationnelles, il est suggéré pour les cadres d'intégrer les notions de temps et de budget dans la planification des projets pour maintenir une amélioration continue des compétences, et favoriser la motivation et l'engagement des employés qui occupent une double fonction.

En terminant, bien que les résultats de la recherche témoignent du potentiel capacitant présent dans le cadre de la gestion de projet, toutefois, ils ajoutent que diverses conditions doivent être déployées de manière officielle dans une organisation à structure matricielle. Pour ce faire, la haute direction compétente peut

soutenir ce déploiement étant donné qu'elle est responsable des résultats des projets, de la gestion de la structure matricielle et de la faible autorité des chefs de projet.

TABLE DES MATIÈRES GÉNÉRALE

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES GÉNÉRALE	VII
TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE	IX
LISTE DES TABLEAUX	XII
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XIV
REMERCIEMENTS	XV
CHAPITRE 1	1
LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1.1 Le contexte de la recherche	3
1.2 La problématique managériale	8
1.3 Les objectifs et les questions de la recherche	13
1.4 La conclusion et présentation du plan de la recherche	16
CHAPITRE 2	19
LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	19
2.1 La gestion de projet	19
2.2 La structure organisationnelle matricielle de projet	24
2.3 Les compétences de projet	32
2.4 Les étapes du développement des compétences	36
2.5 Le cadre de référence de la recherche	54
2.6 La conclusion	58
CHAPITRE 3	61
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	61
3.1 Les spécificités des sciences de la gestion	61
3.2 Le positionnement épistémologique interprétativiste	62
3.3 La recherche qualitative	65
3.4 La méthode de la recherche	67
3.5 Les méthodes de collecte de données	74
3.6 Les méthodes d'analyse des données	89
3.7 La validité et la fiabilité de la recherche	103
3.8 Le cadre éthique de la recherche	110
3.9 La conclusion	110
CHAPITRE 4	112
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	112
4.1 Le contexte organisationnel	114
4.2 L'évaluation des compétences	129
4.3 Les activités de formation	145

4.4 L'évaluation de l'efficacité du système de formation	161
CHAPITRE 5	164
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	164
5.1 L'environnement organisationnel.....	166
5.2 L'environnement capacitant en contexte de gestion de projet	184
5.3 Le système adapté type d'amélioration des compétences	196
5.4 La conclusion.....	220
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	223
6.1 La conclusion.....	223
6.2 Les apports théoriques et managériaux	231
6.3 Les limites de la présente recherche	235
6.4 Les propositions ouvrant de nouvelles pistes de recherche.....	238
BIBLIOGRAPHIE	240
ANNEXES	256

TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES GÉNÉRALE	VII
TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE	IX
LISTE DES TABLEAUX	XII
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XIV
REMERCIEMENTS	XV

CHAPITRE 1	1
LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1.1 Le contexte de la recherche	3
1.2 La problématique managériale	8
1.3 Les objectifs et les questions de la recherche	13
1.4 La conclusion et présentation du plan de la recherche	16
CHAPITRE 2	19
LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	19
2.1 La gestion de projet	19
2.2 La structure organisationnelle matricielle de projet	24
2.3 Les compétences de projet	32
2.4 Les étapes du développement des compétences	36
2.4.1 Étape 1 : L'analyse des besoins de formation	38
2.4.2 Étape 2 : Le plan de formation	44
2.4.3 Étape 3 : La réalisation du plan de formation	45
2.4.4 Étape 4 : L'évaluation du système de formation	52
2.5 Le cadre de référence de la recherche	54
2.5.1 Étape 1 : L'analyse des besoins de formation en contexte projet	55
2.5.2 Étapes 2 et 3 : Le plan des activités de formation en contexte de projet et sa réalisation	57
2.5.3 Étape 4 : L'évaluation du système de formation	58
2.6 La conclusion	58
CHAPITRE 3	61
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	61
3.1 Les spécificités des sciences de la gestion	61
3.2 Le positionnement épistémologique interprétativiste	62
3.3 La recherche qualitative	65
3.4 La méthode de la recherche	67
3.4.1 L'étude de cas et la question de recherche	68
3.4.2 L'étude de cas et les propositions de recherche	69
3.4.3 L'étude de cas et l'unité d'analyse	70

3.5 Les méthodes de collecte de données	74
3.5.1 L'observation.....	76
3.5.2 La documentation	78
3.5.3 L'entretien de groupe semi-dirigé	79
3.6 Les méthodes d'analyse des données	89
3.6.1 L'analyse des données issues de la documentation.....	94
3.6.2 L'analyse des données issues des séances d'observation.....	96
3.6.3 L'analyse des données issues des entretiens de groupe.....	97
3.6.4 La triangulation des données	99
3.7 La validité et la fiabilité de la recherche	103
3.7.1 La validité du construit	104
3.7.2 La validité interne.....	106
3.7.3 La validité externe	108
3.7.4 La fiabilité	109
3.8 Le cadre éthique de la recherche	110
3.9 La conclusion.....	110

CHAPITRE 4.....	112
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	112
4.1 Le contexte organisationnel.....	114
4.1.1 La gestion des activités routinières.....	114
4.1.2 La gestion de projet	119
4.1.3 La double fonction	125
4.2 L'évaluation des compétences.....	129
4.2.1 Le but à atteindre par un futur système d'évaluation des compétences	129
4.2.2 Le futur système d'évaluation des compétences de projet	131
4.2.3 Les rôles et les responsabilités des acteurs.....	135
4.2.4 Le formulaire d'évaluation des compétences de projet et ses composantes	
138	
4.3 Les activités de formation	145
4.3.1 La rétroaction en contexte de gestion de projet.....	148
4.3.2 Les conditions contributives à la rétroaction en contexte de projet	151
4.4 L'évaluation de l'efficacité du système de formation	161

CHAPITRE 5	164
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	164
5.1 L'environnement organisationnel.....	166
5.1.1 La recherche partagée du bénéfice mutuel	168
5.1.2 La maturité organisationnelle en matière de gestion de projet et de	
développement des compétences.....	170
5.1.3 L'engagement et la motivation des membres des équipes projet	177
5.2 L'environnement capacitant en contexte de gestion de projet	184
5.2.1 Les conditions individuelles	185

5.2.2	Les conditions techniques.....	188
5.2.3	Les conditions sociales	193
5.3	Le système adapté type d'amélioration des compétences	196
5.3.1	Étape 1 : L'évaluation des compétences	199
5.3.2	Étape 2 : Le plan de formation	205
5.3.3	Étape 3 : La réalisation de la pratique réflexive en contexte de gestion de projet	209
5.3.4	Étape 4 : L'évaluation du système de formation	214
5.3.5	La proposition d'une opérationnalisation d'un système adapté type d'amélioration des compétences des MEP	215
5.4	La conclusion.....	220
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		223
6.1	La conclusion.....	223
6.2	Les apports théoriques et managériaux	231
6.3	Les limites de la présente recherche	235
6.4	Les propositions ouvrant de nouvelles pistes de recherche.....	238
BIBLIOGRAPHIE		240
ANNEXES		256
ANNEXE 1 : Guide de sélection des personnes participantes		257
ANNEXE 2 : Fiche concernant les caractéristiques des membres des équipes projet		
258		
ANNEXE 3 : Grille de codification et matrice des données		259
ANNEXE 4 : Fiche d'analyse des documents.....		262
ANNEXE 5 : Formulaire d'information et de consentement concernant la participation (membres des équipes projet).....		263
ANNEXE 6 : Formulaire d'information et de consentement concernant la participation (cadres).....		269
ANNEXE 7 : Guide d'entretien pour les entretiens de groupe des membres des équipes projet.....		274
ANNEXE 8 : Guide d'entretien des gestionnaires de métier, du Bureau des grands projet et du Service des ressources humaines.....		282
ANNEXE 9 : Certificat éthique.....		295
ANNEXE 10 : Outils de gestion		296

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : État de la première phase des entretiens de groupe avec les employés	85
Tableau 2 : Calendrier de réalisation de la collecte de données	88
Tableau 3 : État général des entretiens de groupe	98

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le résumé de la problématique théorique et managériale de cette recherche.....	13
Figure 2 : Le plan de la recherche	18
Figure 3 : Le cadre de référence décrivant les composantes d'un système adapté en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet d'une organisation publique municipale à structure matricielle faible .	59
Figure 4 : Les sources d'information.....	75
Figure 5 : Les séances d'observation.....	77
Figure 6 : La séquence de la sélection des MEP	81
Figure 7 : Les trois phases de collecte de données pour les entretiens de groupe semi-structurés.....	83
Figure 8 : Le processus synthèse d'analyse des données	90
Figure 9 : Exemple des définitions des catégories	91
Figure 10 : Exemple des définitions des sous-catégories	92
Figure 11 : Exemple de codes	93
Figure 12 : La démarche globale de la collecte et de l'analyse de données	102
Figure 13 : Les éléments liés au contexte organisationnel	128
Figure 14 : Les éléments liées à l'évaluation des compétences	144
Figure 15 : Les conditions contributives à la rétroaction dans le cadre des projets	160
Figure 16 : L'opérationnalisation d'un système adapté type d'amélioration des compétences des membres des équipes projet.....	216
Figure 17 : Le système adapté d'amélioration des compétences au fil du temps..	218
Figure 18 : L'environnement capacitant en contexte de gestion de projet.....	221
Figure 19 : Le cadre de référence décrivant les composantes d'un système adapté en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'une organisation publique municipale à structure matricielle faible	226

LISTE DES ABRÉVIATIONS

EP : équipe projet
GP : gestion de projet
GRH : gestion des ressources humaines
MEP : membres d'une équipe projet
RH : ressources humaines
SRH : service des ressources humaines

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat est l'aboutissement d'une longue réflexion qui a été alimentée par plusieurs personnes.

Évidemment, les premières personnes que je voudrais remercier sont mes directeurs, Éric Jean et Christophe Leyrie, professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi au Département des sciences économiques et administratives.

Je souligne au passage les encouragements émis par les autres professeurs ainsi que mes collègues doctorants.

Je me dois de souligner la précieuse implication de l'organisation qui m'a accueillie pour la réalisation de ma collecte de données.

En terminant, sur une note plus personnelle, je voudrais remercier mon amie Claire Desmeules qui s'est portée volontaire pour me relire, m'écouter et m'accompagner durant toutes ces années. Sans oublier mon conjoint, Patrice Bouchard et mes enfants, Laurent et Albert.

CHAPITRE 1

Le contexte et la problématique de la recherche

Les organisations publiques ont pour but d'appliquer les lois par la réalisation d'activités administratives (Gortner et *al.*, 2003). Ces organisations publiques sont à la base structurées selon le modèle bureaucratique de Weber (1864-1920). Ce modèle est caractérisé, entre autres, par la division du travail, la structure hiérarchique, la communication verticale, les règles et procédures prescrites notamment en matière de GRH, l'information écrite et la gestion comptable. Depuis les années 1980, une adaptation des pratiques managériales publiques fait son apparition pour répondre efficacement aux pressions sociales qui exigent une amélioration des performances organisationnelles dans la gestion des fonds publics. Cette vision est nommée une « nouvelle » gestion publique (*ou New Public Management*) (Presqueux, 2020). De Rosario et Presqueux (2018) soulignent des principes de cette nouvelle gestion publique définis par Giauque (2003) qui peuvent être résumés en 3 éléments centraux. Le premier est la gestion axée sur les résultats, les objectifs et les projets plutôt que sur les processus ainsi que les moyens pour réaliser les missions des services publics. Le deuxième fait référence aux relations entre les unités internes des organisations ou entre les organisations qui deviennent contractuelles au lieu de collaboratives. Le troisième concerne l'autorité où le management participatif et l'innovation sont encouragés en remplacement d'une autorité centralisée. Pakarinen et Virtanen (2017) suggèrent pour imager cette nouvelle gestion publique, un système ouvert favorable à la collaboration et inclusif à l'égard des autres unités administratives de sa propre entité et des autres organisations. Pour Presqueux

(2020), ce changement de fonctionnement est grandement inspiré des entreprises privées. Il ajoute que cette visée davantage individuelle des services et des employés peut impliquer, entre autres, une gestion axée sur la performance et les compétences au lieu d'une gestion des processus de travail qui étaient présents avec le modèle de Weber. Cette gestion des compétences individuelles peut également mettre de l'avant les notions de motivation, de confiance, d'autonomie et de flexibilité. Cependant, pour Abord de Chatillon et Desmarais (2012), la mise en œuvre du New Public Management peut être aussi défini comme une hausse des exigences de travail et une baisse du nombre de ressources humaines. Ces auteures exposent que ce nouveau management public est une façon d'augmenter la charge de travail des employés des services publics. Elles ajoutent que ce changement a des effets négatifs au regard de l'absentéisme, de la santé mentale et du taux de démission chez les employés ainsi que du climat de violence psychologique. Toutefois, le soutien des gestionnaires envers leurs employés est resté présent. Ce changement concernant la gestion des services publics dans les pays similaires à celui du Canada est majeur puisque le focus des cadres et des employés n'est plus sur les procédures et les processus mais sur la performance, l'efficacité et l'efficience de leurs activités. La gestion des compétences devient un enjeu puisque le secteur public veut attirer et avoir les meilleurs employés (Presqueux, 2020).

Au Québec, depuis les années 1990, les organisations publiques intègrent la gestion de projet dans une perspective d'amélioration de la qualité des services à la population, tout en respectant des contraintes de budget, d'échéancier, de risques,

d'autonomie, de responsabilités et d'imputabilité (Mazouz, 2017). Selon Crawford et Helm (2009), la gestion de projet dans le secteur public peut favoriser une gestion plus efficace et efficiente des ressources, une meilleure intégration de multiples acteurs (société civile, entreprises privées, usagers, élus, etc.), et augmenter la marge de manœuvre des gestionnaires pour s'adapter aux contraintes de leur environnement.

1.1 Le contexte de la recherche

Au fil des années, les organisations publiques modifient leur structure organisationnelle par fonction administrative, pour intégrer la gestion de projet. Ce changement a contribué à l'élargissement des tâches ou des fonctions des employés concernés. Certains d'entre eux doivent ainsi assumer une double fonction : celle liée à leur unité administrative et celle liée aux projets qui leur sont confiées. Comparativement aux tâches routinières que les employés des unités fonctionnelles doivent réaliser, la gestion de projet est, entre autres, associé à une activité temporaire qui intègre un contexte social unique où les membres possèdent des compétences et des connaissances diverses qu'ils doivent partager pour réaliser les objectifs déterminés au préalable (Svejvig et Andersen, 2015). En outre, les organisations publiques gèrent une multitude de projets de nature et de complexité différentes. Certains peuvent être de nature technique avec des buts et des objectifs clairement définis, alors que d'autres sont plus complexes. Pour ces derniers, cela signifie que les objectifs et les buts des projets sont plus ou moins définis et qu'ils devront être

négociés et faire consensus durant leur réalisation (Wheeler, 2008). C'est ainsi que dans une organisation publique où le modèle bureaucratique domine, les gestionnaires sont appelés à administrer des projets présentant différents niveaux de complexité. En somme, la structure matricielle présente d'importantes différences par rapport au modèle traditionnellement bureaucratique de la fonction publique québécoise.

Conséquemment à la présence de ces deux activités, les employés qui occupent une double fonction doivent développer des compétences pour fonctionner globalement dans l'organisation (Gottlieb, 2007). En ce sens, la gestion des compétences liées au métier et à la gestion de projet (GP) devient essentielle pour les organisations (Loufrani-Fedida, 2008). Selon plusieurs auteurs, le succès des projets est tributaire des compétences des membres des équipes (Garel et al., 2001; El-Sabaa, 2001; Thieme, Tromstedt et Shin, 2003; Zhu, 2006; Suikki, Tromstedt et Haapasalo, 2006; Kerzner, 2009; Stevenson et Starkweather, 2010; Skulomski et Hartman, 2010; Labruffe, 2010; Lent et Pinkowska, 2012; IPMA, 2018). Selon Loufrani-Fedida (2008), la formation est le premier facteur favorable à l'amélioration des compétences pour les membres des équipes projet (MEP).

Traditionnellement, les théories de la gestion des ressources humaines ont été étudiées avec la notion de « poste de travail » dans les organisations ayant une structure fonctionnelle. Un « poste de travail » représente un rapport de prescription au travail, lequel est une description détaillée, planifiée et attribuée à tous les emplois

de l'organisation. Ainsi, pour les organisations qui œuvrent dans un environnement stable et prédictif, les tâches et responsabilités des employés peuvent être détaillées de façon précise (Fabi et Pettersen, 1992). Dans ce contexte, les pratiques RH peuvent être définies dans une perspective à long terme (Huemann et *al.*, 2007; Toutain et Fayolle, 2008; Kerzner, 2009). Lorsqu'une organisation intègre, dans ses pratiques, la gestion de projet, la notion de « poste de travail » devient inappropriée pour les équipes de projet (EP) (Fabi et Pettersen, 1992; Baron et Couvreur, 1992; Leclair, 1989, 1992a, 1992b, 1993; Baron, 1993; Harnois et Fabi, 1994; Blondel et Philippe, 1995; Packendorff, 2002; William, 2005) puisqu'un projet est, entre autres, un moyen éphémère de réalisation d'un produit, d'un service ou d'un changement dans un environnement turbulent (Boutinet, 1990). Dans cette perspective, une adaptation des modèles, des pratiques et des outils de gestion RH liés à l'amélioration des compétences doit être réalisée pour suivre l'évolution de la nature des tâches au sein des organisations publiques qui intègrent des équipes de projet.

En ce qui concerne les étapes du développement des compétences, il s'agit d'un processus continu et itératif qui a pour but d'enrichir le répertoire des comportements des employés par la réalisation d'activités de formation où un nombre limité de compétences sont ciblées (traduction libre de Roe, 2015; p. 319). Selon Le Boterf (2011), la pratique réflexive (Schön, 1994) et l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) sont des pratiques RH efficaces pour les organisations à structure fonctionnelle. Dans cette optique, Schön (1994) et Kolb (1984, 2014) proposent deux démarches possibles pour réaliser la pratique réflexive en contexte professionnel.

L'activité réflexive suggère généralement aux individus de tirer des leçons d'une expérience vécue par l'analyse des actions réalisées et de celles qui auraient dû l'être (Falzon, 2013).

Au regard de l'amélioration des compétences pour les MEP, selon Crawford et *al.* (2006), la pratique réflexive est une bonne pratique RH. Toutefois, le modèle suggéré par ces auteurs a été développé pour les chefs de projet dans le cadre de leur formation universitaire. Pourtant, selon Sense (2011) et Picq (2011), dans le cours de la gestion d'un projet, le contexte peut être propice au développement des compétences. Sense (2011) précise que ce contexte est présentement peu documenté par la littérature scientifique et sous-exploité par les organisations. Il ajoute que les enjeux futurs pour la recherche et les organisations touchent, entre autres, au soutien des différentes initiatives de formation liée à l'amélioration des compétences dans la gestion des projets et, par le fait même, à la révision des approches traditionnelles de cette pratique RH dans une vision à long terme. Cette vision instrumentalisée de l'organisation comme un contexte favorable au développement des compétences, est également partagée par Arnoud (2013). Cette auteure suggère que le travail peut être source d'apprentissage lorsque le cadre de l'organisation devient suffisamment souple pour s'adapter aux besoins de formation des employés, soutient le débat entre les instances pour évoluer au même rythme que les subalternes et favorise les collectifs de travail. Cette proposition est soutenue par la théorie de l'ergonomie constructive dans une perspective de promotion d'un environnement capacitant où les systèmes de travail favorisent le développement des compétences des employés.

De surcroît, les activités réalisées par les employés ne sont pas uniquement productives mais également constructives. Dans le cadre des approches ergonomiques qui visent le développement des individus et des organisations pour atteindre un niveau durable de bien-être et de performance, la pratique réflexive est une activité efficace de formation (Falzon, 2013).

Bien qu'en contexte de gestion de projet, la gestion des compétences peut être abordée de différentes manières, Loufrani-Fedida (2012) suggère trois avenues soit le management des connaissances pour favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs, la gestion des ressources humaines et la stratégie organisationnelle pour lier les compétences des employés aux projets à réaliser. En ce qui a trait à la GRH, la gestion des compétences de projet peut être réalisée, par exemple, par le biais de la sélection des employés lors de leur embauche au sein de l'organisation ou lors de la constitution des équipes (Loufrani-Fedida, 2019) ou par l'embauche d'employés temporaires ou contractuels pour réaliser des projets... Dans le cadre de cette recherche, l'amélioration des compétences par des activités de formation pourrait être abordée uniquement avec l'angle du mentorat où des séniors accompagnent des « apprentis » (Loufrani-Fedida, 2019), des communautés de pratique (Lee et al., 2015), d'un rôle d'un bureau de projets (Aubry et Brunet, 2016) ou encore une fois, de la gestion des connaissances (Pemsel et al, 2018). Toutefois, la présente recherche choisit de comprendre la manière dont la gestion de projet peut devenir une activité capacitante pour les MEP donc, une activité constructive qui peut

permettre l’élargissement des comportements des participants, tel que le suggère Sense (2011) et Picq (2011)¹.

En résumé, considérant le changement de structure organisationnelle de certaines organisations publiques, une évolution des pratiques RH relatives à l’amélioration des compétences est nécessaire. Ce changement au sein d’une organisation suppose la maîtrise de nouvelles compétences pour les employés. Pour permettre leur acquisition, la pratique réflexive est retenue comme activité de formation, d’autant plus que la gestion d’un projet peut être une source d’apprentissage.

1.2 La problématique managériale

Sur le plan managérial, au cours d’un séjour d’observation effectué au printemps 2017 dans deux organisations publiques québécoises à structure matricielle faible de projet, le constat est que les gestionnaires ainsi qu’un service des ressources humaines (SRH) sont préoccupés par les compétences des membres des équipes projet (MEP). Depuis quelques années, certains employés assument une double fonction : ils travaillent à réaliser les objectifs de leur unité fonctionnelle et en même temps, ils participent à un ou plusieurs projets. Ces organisations sont dotées d’un bureau de projets qui regroupe les chefs qui gèrent des projets

¹ Cette réflexion est également partagée dans un chapitre livre publié quelques mois avant le dépôt de cette thèse doctorale (Marcelino-Sádaba et Perez-Ezcurdia, 2020).

d'envergure. Les critères pour définir un projet d'envergure incluent le nombre d'unités fonctionnelles impliquées, le coût du projet, l'apport à la stratégie de l'organisation et l'intérêt de la population. Les projets qui ne répondent pas à ces critères sont gérés par les unités administratives qui les proposent. En ce qui a trait à la gestion des ressources humaines, une organisation possède son service administratif distinct où les professionnels RH peuvent conseiller et soutenir les cadres qui, à leur tour, encadrent leurs employés impliqués dans les projets. L'autre organisation peut bénéficier du service RH d'un ministère qui le chapeaute. Bref, ces deux organisations publiques ont modifié leur structure organisationnelle dite fonctionnelle pour devenir matricielle. À la suite de ce changement, les gestionnaires et un SRH expriment des préoccupations à l'égard des compétences de projet des employés. Les compétences de projet font référence à celles liées à la gestion desdits projets, c'est-à-dire, celles qui, pour les organisations visitées, sont inscrites dans le PMBoK (2017) et le Triangle des talents du PMI (2017). Ces compétences énumérées peuvent être liées aux aspects techniques des projets et par le fait même, aux facteurs de succès soit les échéances, les coûts et les priorités. Les compétences concernant le leadership (ex : guider, motiver et diriger une équipe) ainsi que le management stratégique et organisationnel sont présentes. Pour cette dernière, il s'agit de comprendre, d'expliquer et de gérer l'intégration des projets en lien avec la stratégie de l'organisation. Les compétences de métier font davantage référence à celles qui concernent la fonction de l'employé dans son quotidien soit sa spécialité professionnelle (ex : ingénieur, urbaniste, architecte...).

Durant le séjour d'observation, certains cadres, chefs de projet et employés émettent plusieurs opinions liées à l'élaboration d'un système adapté d'amélioration des compétences de projet. À ce stade, il est nécessaire de préciser que les cadres de direction sont responsables sur le plan administratif des employés de leur unité et les autres cadres s'assurent au quotidien que les subordonnés possèdent les ressources nécessaires pour être performants. Les cadres intermédiaires et de 1^{er} niveau précisent les objectifs de formation et font le suivi, de plus, ils rencontrent les employés pour discuter des leurs besoins. Au regard des termes « cadre » et « gestionnaire », ils regroupent tous les types de cadres. Comme finalité concernant un système adapté d'amélioration des compétences projet, les cadres s'attendent à ce qu'il puisse leur permettre de mieux cibler les employés impliqués dans les projets et constater l'évolution de leurs subalternes à l'égard de leurs compétences. En ce qui a trait aux chefs de projet, ils escomptent que ce type de système leur permette de mieux connaître les forces et faiblesses de leur équipe, d'établir un dialogue constructif avec les membres et de soutenir une culture de rétroaction. Quant aux personnes contributrices à des projets, elles sont d'avis qu'un tel système RH doit formaliser les compétences acquises et les formations suivies.

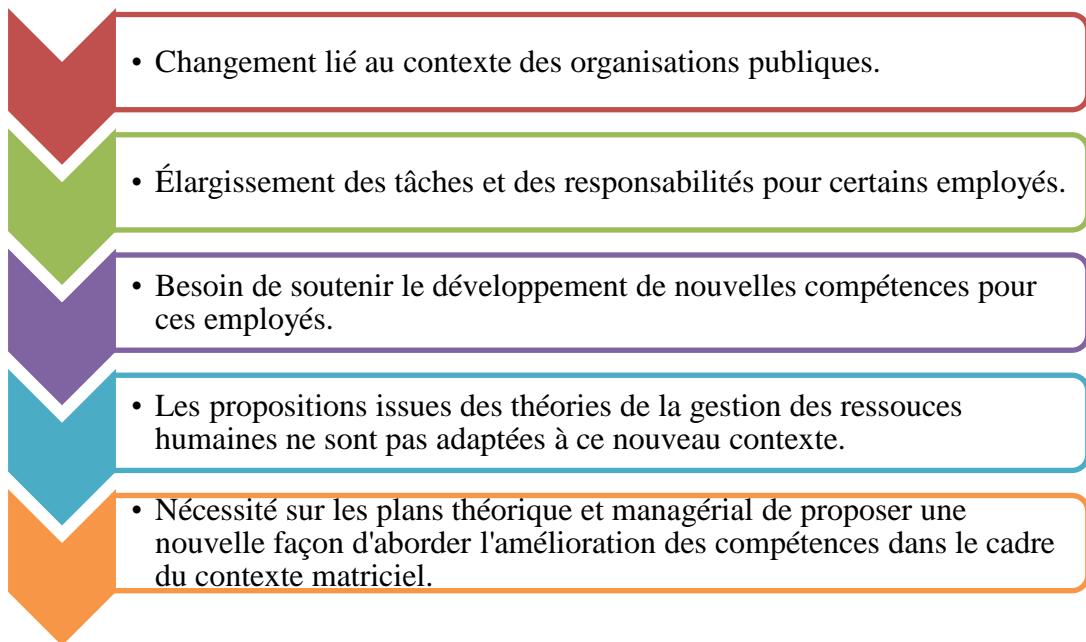
Cette préoccupation concernant la gestion des compétences projet au sein des organisations publiques est également présente dans la littérature scientifique. À titre d'exemple, Aubry et Brunet (2016) suggèrent une analyse des différentes fonctions bureaux de projet dans les ministères et organisations publiques sur le territoire québécois. Elles mentionnent, entre autres, qu'une des fonction des bureaux de

projets des 42 ministères et organisations publiques participants est la gestion des compétences projet en termes de formation dans une perspective d'une utilisation efficiente des normes établies en matière de GP. Il est également évoqué que pour certaines organisations publiques, la maîtrise des compétences projet est une force alors que pour d'autres, elles sont à améliorer. Ailleurs dans le monde soit en Australie, une étude concernant les compétences de projet auprès de gestionnaires d'organisations publiques est réalisée par Blixt et Kirytopoulos (2017). Les conclusions stipulent, entre autres, la nécessité de proposer des programmes de formation pour soutenir l'amélioration des compétences de projet des gestionnaires publics en vue d'améliorer les résultats des projets. Ces formations doivent également intégrer les particularités des projets publics. Ces particularités proviennent du fait que l'intérêt général doit être visé (Clarke, 2010). Dans la cadre de cette GP, la responsabilité publique, la communication auprès des multiples parties prenantes, la gestion des fonds publics, le respect des procédures établies, et les processus préétablis auprès des nombreuses instances décisionnelles doivent être présents. Une autre recherche réalisée cette fois-ci aux États-Unis (Los Angeles), Kuprenas (2003), propose que les organisations publiques structurées par fonction qui migrent vers une structure matricielle, peuvent expérimenter certains défis d'ordre organisationnel. Pour les employés qui subissent l'élargissement de leurs tâches, donc un changement important dans le cadre de leur travail, le besoin de formation est identifié pour surmonter certaines difficultés. Ces difficultés sont l'imposition de nouvelles tâches à réaliser, telles que la gestion de la double hiérarchie soit celle du chef de projet et du cadre de la fonction administrative, la

gestion de l'ambiguïté, le travail d'équipe davantage présent dans les projets, la communication auprès de différentes parties prenantes, la gestion du changement... Kuprenas (2003) ajoute que les gestionnaires doivent se préoccuper de ces éléments puisqu'ils peuvent influencer de manière négative la motivation et la satisfaction au travail des employés.

En terminant, selon les gestionnaires et les employés consultés de ces deux organisations publiques lors du séjour organisationnel, la valeur ajoutée du présent projet de recherche réside dans le fait qu'elles pourront améliorer la performance des projets en plus de celle des équipes par l'amélioration de leurs compétences. À des fins de synthèse, la figure suivante résume la problématique théorique et managériale de cette recherche.

Figure 1: Le résumé de la problématique théorique et managériale de cette recherche



1.3 Les objectifs et les questions de la recherche

En réponse à cette nécessité sur les plans théorique et managérial de comprendre et proposer une nouvelle façon d'aborder l'amélioration des compétences dans le cadre du contexte matriciel, cette recherche propose une question générale : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet?* Ce questionnement général et ouvert contribue à comprendre et à envisager les modalités par lesquelles les membres des équipes projet, les gestionnaires, les employés d'un bureau de projets et le SRH d'une organisation peuvent favoriser l'amélioration des compétences tout en intégrant la notion de contexte organisationnel. Cette structure qualifiée de faible

fait référence au fait que la structure par fonction administrative est plus imposante et n'est pas affectée par la présence de la gestion de projet. Ainsi, la structure dite matricielle préserve les caractéristiques de celle fonctionnelle. Plus précisément, les questions spécifiques soulevées sont :

- 1) Comment les équipes projet peuvent-elles contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres?
- 2) Comment les gestionnaires, le bureau de projets et le service des ressources humaines peuvent-ils soutenir l'amélioration des compétences des membres des équipes projet?

Ces questions mobilisent toutes les RH qui gravitent dans une organisation. De plus, comme la notion d'équipe est omniprésente dans le cadre des projets, la contribution potentielle des membres est donc examinée. Pour ce qui est des gestionnaires, considérant qu'il s'agit d'une organisation bureaucratique, les implications possibles à tous les niveaux hiérarchiques sont soulevées.

En continuité avec les questions mentionnées précédemment, cette recherche a pour objectif général de comprendre la manière dont les organisations publiques à structure matricielle faible telle qu'une municipalité et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres. De cette réflexion, une proposition d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des MEP est exposée. Tel que suggéré par Morin (1989), le terme « cadre systémique » est employé pour intégrer la dimension contextuelle à l'éventuel

système adapté d'amélioration des compétences. Cette dimension contextuelle inclut les éléments qui peuvent être liés aux procédures et aux façons faire de l'organisation.

L'objectif général de la recherche peut être décliné de manière plus précise en fixant comme objectifs spécifiques de :

1. Comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes projet peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres;
2. Comprendre et préciser les leviers organisationnels par lesquels les gestionnaires, le bureau de projets et le service des ressources humaines (SRH) peuvent soutenir l'amélioration des compétences des MEP;
3. Proposer des composantes d'un système adapté d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet;
4. Proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics.

Comme mentionné auparavant, selon Sense (2011) et Picq (2011), le contexte de la gestion de projet est propice au développement des compétences, de ce fait, en premier, les membres des équipes doivent préférablement s'exprimer sur les conditions et la conception d'un système adapté à cette situation. En 2^e, les gestionnaires pour préciser les leviers pour soutenir leurs subordonnés. Enfin, ces conditions et ces leviers permettent de proposer un cadre systémique. Ensuite, une opérationnalisation de ce système adapté type est proposée pour répondre aux besoins actuels des employés des municipalités à structure matricielle faible. Le mot

« système » est employé dans le cadre cette recherche puisqu'il désigne un ensemble d'éléments (moyens, méthodes, règles) en interactions visant un but défini (Mélèze, 1972 et Rosnay, 1975).

Sur le plan théorique, les deux premiers objectifs de cette recherche tendent à enrichir les réflexions de Sense (2011) et de Picq (2011) au regard de la gestion de projet qui présente un contexte favorable au développement des compétences. De plus, ces objectifs précisent les conditions nécessaires à cet apprentissage tel que proposé par Falzon (2013). De ces conditions découle une proposition intégrant des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences en lien avec les théories de la gestion des ressources humaines. Quant au dernier objectif, considérant que cette problématique sur le plan théorique est également d'actualité, une proposition d'une opérationnalisation dédiée aux cadres publics œuvrant au sein d'organisations locales à structure matricielle faible de projet est formulée.

1.4 La conclusion et présentation du plan de la recherche

Afin de répondre aux objectifs et aux questions de cette recherche issues de la problématique théorique et managériale, les prochains chapitres présentent la démarche de recherche effectuée. Le chapitre 2 expose les différentes théories à propos de la structure matricielle faible, du contexte public, de la gestion des compétences et des étapes des compétences de projet dans le cadre d'une organisation publique municipale à structure matricielle faible. Il se termine par la

présentation du cadre de référence qui regroupe les notions retenues pour élaborer un cadre systémique favorable à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes.

Le chapitre 3 traite de la méthodologie de la recherche. À l'intérieur de ce chapitre, le positionnement épistémologique, la méthode de recherche, les outils de collecte de données et le processus d'analyse des données sont abordés.

Dans ce même ordre d'idées, au chapitre 4, il est question de la présentation des résultats obtenus en lien avec les questions et les objectifs de cette recherche.

Au chapitre 5, les résultats sont discutés pour comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes peuvent y contribuer collectivement, comprendre et préciser les leviers organisationnels et proposer des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences. Ensuite, une proposition d'opérationnalisation d'un système adapté type d'amélioration des compétences de projet est décrite.

Pour terminer, la conclusion générale aborde les limites de cette recherche ainsi que les voies futures de recherche. La figure suivante présente le plan de la recherche dans son entier selon un enchaînement de chapitres menant à sa conclusion.

Figure 2 : Le plan de la recherche



CHAPITRE 2

Le cadre théorique de la recherche

Selon la littérature scientifique, les modèles, les pratiques et les instruments de gestion des ressources humaines (GRH) sont principalement proposés pour les organisations à structure fonctionnelle. Dans le cadre de cette recherche, le contexte organisationnel est fondamental puisqu'il influence la pratique RH d'amélioration des compétences des employés qui occupent une double fonction : la réalisation des tâches de leur unité fonctionnelle et celles liées à un ou plusieurs projets. De ce fait, une description de la gestion de projet (GP) et de la structure matricielle faible de projet sont présentées en plus de celle de la gestion des ressources humaines (GRH) en contexte de projet. En somme, ce cadre théorique précise les limites de la littérature scientifique au sujet de l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes au sein d'organisations publiques municipales à structure matricielle faible ainsi que le cadre de référence de la recherche.

2.1 La gestion de projet

Avant de présenter la structure matricielle, il importe de spécifier la gestion de projet (GP) considérant que dans ce cas-ci, sa présence exerce une influence sur la structure organisationnelle.

Au fil des années, différentes perspectives de gestion de projet sont développées. En effet, selon la définition attribuée à la notion de projet, la manière

de le gérer doit être préférablement cohérente. À cet égard, diverses visions sont proposées; c'est toutefois celle retenue dans le cadre de cette recherche qui est davantage explicitée.

Tout d'abord, depuis les années 50 aux États-Unis, les écoles classiques de la gestion de projet proposent une vision mécaniste de celle-ci. À cet égard, le Project Management Institute conçoit un manuel centré sur un processus unique de réalisation d'un projet axé sur les outils techniques (Morris, 2013). Cette vision de la gestion d'un projet est la division séquencée de tâches à réaliser selon un cheminement linéaire. L'outil le plus utilisé est le Project Management Book of Knowledge (PMBOK) qui propose un guide de procédures incluant de multiples processus et orientations d'exécution. Le PMBOK (2017) propose comme définition du projet : « *Un projet est une initiative temporaire entreprise dans le but de créer un produit, un service ou un résultat unique* » (p. 4). Cette perspective indique que le succès du projet est évalué selon les composantes du triangle d'or soit le respect des coûts, des délais et de la portée du contenu/qualité. Au cours des années 1980, l'International Project Management Association (IPMA) est fondée dans le but de formaliser d'autres connaissances en GP. Cette association européenne propose une certification et des référentiels pour soutenir le développement des compétences individuelles de nature contextuelle, technique et comportementale des directeurs, des responsables et des collaborateurs de projet. Des guides leur sont notamment destinés pour favoriser le développement de comportements relationnels et personnels et constituent des outils qui dénotent une vision technique et humaine de

la gestion de projet. Bref, les écoles classiques de la GP sont orientées vers la technicité de la discipline, la planification et le contrôle des livrables dans un environnement de travail relativement stable.

Au fil du temps, des écoles critiques de la gestion de projet font leur apparition pour proposer une vision sociale d'un projet où le contenu et le contexte social sont liés (Huemann, 2015). Plus précisément, un projet est intégré dans un environnement composé d'individus. Par conséquent, il peut être perçu comme une construction sociale qui met en relation de multiples acteurs internes et externes. Ceux-ci peuvent être l'équipe, le manager, le propriétaire ou l'initiateur du projet. Les acteurs externes peuvent être les consommateurs du produit ou du service, les compétiteurs et les fournisseurs. Toutefois, considérant que la dimension sociale explorée dans la présente recherche est limitée aux employés qui occupent une double fonction, ce sont les acteurs internes qui retiennent particulièrement l'attention. Le système social de l'environnement interne prédispose les individus dans un espace de discussion qui est présent tout au long du projet. Cette perspective fait ressortir sa caractéristique fondatrice qui est la dimension collective, laquelle est l'articulation nécessaire entre les compétences techniques et comportementales de tous les membres de l'équipe de projet vers un objectif commun (Picq, 2008). Pour réaliser cette dimension collective qui peut être l'interdépendance entre les membres d'une équipe de projet, Turner et *al.* (2010) avancent que le projet est un système social qui regroupe une multitude de compétences et de comportements. Même si cette perspective est davantage développée pour les organisations basées sur les projets, elle est intéressante

considérant les préoccupations liées au contexte organisationnel et aux compétences des membres des équipes.

Au tournant des années 2000 (2006), une troisième perspective émerge incluant une vision plurielle de la gestion de projet. Provenant du « Rethinking project management », la gestion de projet présente certaines particularités; des auteurs, tels Svejvig et Andersen (2015), mentionnent qu'elle est : source d'apprentissage, multidisciplinaire, complexe, incertaine et sociale (traduction libre). Dans cette optique, la gestion de projet est davantage perçue comme un processus itératif d'actions et d'apprentissages dans un contexte précis. Son succès est donc défini par les notions d'efficacité, d'efficience, d'innovation et de création de valeur. Dans le cadre de cette recherche, considérant que l'objectif est de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres dans une perspective d'une proposition d'un cadre systémique, cette définition est retenue. Qui plus est, le terme « source d'apprentissage » fait référence à la pratique réflexive comme pratique RH reconnue en matière d'amélioration des compétences des chefs de projet, selon Crawford et *al.* (2006). En plus, cette définition de la gestion de projet rejoint celle du projet perçu comme un système social selon Huemann (2015).

Par ailleurs, en contexte public, la gestion de projet peut se distinguer à quelques égards de celle des organisations privées. En effet, en contexte public, un projet peut découler d'une planification stratégique ou émerger de manière

impromptue pour donner suite à des décisions prises par d'autres paliers de gouvernement ou pour satisfaire des besoins identifiés par des personnes élues, des citoyens regroupés, des entreprises privées, des organismes locaux ou internationaux et même des organisations publiques de contrôle institutionnel (Coussi et Méric, 2017). Ces demandes impromptues peuvent émaner de groupes de personnes qui ne présentent pas nécessairement une vision définie de leurs besoins. Des groupes de citoyens peuvent soulever des problématiques vécues sans avoir nécessairement une idée claire de la solution (projet) ou une vision d'ensemble de la situation et des impacts pour le gouvernement. Pour ce qui est des personnes élues, elles représentent des citoyens, de ce fait, elles transmettent leurs demandes (projet) au palier de gouvernement qu'elles représentent. Dans ce cas, les personnes élues et les citoyens peuvent avoir des attentes et des intérêts similaires et d'autres différents. Les attentes et les intérêts similaires peuvent être la résolution de la situation problématique, mais ceux divergents peuvent être liés aux coûts, aux délais. En ce qui a trait aux autres paliers de gouvernement, ils imposent également des exigences inscrites dans des lois, dans des règlements et des procédures. Ces cadres législatifs doivent être idéalement maîtrisés par les membres des équipes projet et mis en cohérence avec les lois, les règlements et les procédures de leur propre organisation publique qui peut représenter un autre palier de gouvernement. À titre d'exemple, une organisation municipale peut mener un projet qui implique des éléments de juridiction provinciale tels que le Bureau d'audiences publiques sur l'environnement, ou la gestion des espèces menacées. L'organisation municipale doit respecter son cadre législatif et se plier aux procédures imposées par ces diverses instances. Par ailleurs, une

particularité propre à la gestion des projets publics est le respect des cycles budgétaires prescrits par les autres paliers de gouvernement, car ceux-ci permettent rarement de reporter des sommes d'argent aux années subséquentes. Peu importent les embûches vécues lors des projets, les sommes prévues doivent être dépensées selon un échéancier fixe (Coussi et Méric, 2017). Enfin, considérant que des acteurs mobilisés dans certains projets peuvent être des groupes de personnes avec des attentes et des intérêts parfois divergents et que les dépenses doivent respecter des échéances fixes, des difficultés peuvent surgir chez les membres des équipes projet à l'égard des coûts et de la satisfaction des différents acteurs impliqués (Besner et Hobbs, 2012).

En résumé, selon la perspective du « Rethinking project management », la GP peut être source d'apprentissage dans un contexte social et multidisciplinaire où plusieurs éléments peuvent être incertains et complexes. Les écoles critiques de gestion de projet suggèrent également des éléments liés à l'interdépendance des membres des équipes projet et à leurs compétences.

2.2 La structure organisationnelle matricielle de projet

Pour donner suite à cette description des particularités de la gestion de projet et de la définition d'un projet, il importe de définir l'influence que ces éléments peuvent avoir sur la structure organisationnelle. Il convient de préciser qu'une structure organisationnelle ordonne les tâches et les rapports d'autorité entre les

employés et les cadres en vue de réaliser les objectifs de l'organisation. Une structure matricielle de projet fait référence à une structure intégrant les fonctions administratives et la gestion de projet. La désignation « structure fonctionnelle » intègre des employés ayant des habiletés similaires ou qui utilisent les mêmes ressources et qui travaillent à l'intérieur d'une même fonction. La gestion de projet intègre des employés attitrés à au moins une équipe dans le but de réaliser un projet dans l'organisation. Cette structure matricielle peut être qualifiée de faible, équilibrée ou forte (solide) dépendamment des modifications qu'impose la gestion de projet (Larson et Gobeli, 1989; Clark et Wheelwright, 1992; PMI, 2017). Selon le PMI (2017), dans le cadre d'une organisation à structure matricielle faible de projet, les chefs de projet² peuvent être considérés comme des coordonnateurs de ressources. Ils offrent, entre autres, un soutien aux autres membres de l'équipe, cordonnent les ressources allouées au projet et dépendent de leur supérieur hiérarchique qui, lui, est responsable des résultats du projet. De surcroît, les membres des équipes projet (MEP) travaillent généralement à temps partiel sur les projets. À titre comparatif, pour les organisations à structure matricielle équilibrée, les caractéristiques de la structure dite fonctionnelle persistent, mais la GP devient davantage présente dans les tâches des employés. En plus, le rôle du chef de projet devient plus formel et il partage la responsabilité du budget avec un cadre d'une unité administrative commanditaire. Par le fait même, les compétences de projet s'intègrent progressivement à son corpus. Pour ce qui est des membres de l'équipe, tout comme

² Pour alléger le texte, le terme « chef de projet » est utilisé afin de regrouper les désignations « coordonnateur » et « facilitateur ».

le chef de projet, ils sont attitrés au projet à temps partiel. Pour ce qui est de la structure orientée projets, les groupes de travail sont menés vers les projets au lieu des fonctions administratives. Le chef de projet et les MEP sont attitrés à des projets à temps plein. De ce fait, l'autorité du chef de projet est formelle. Globalement, plus la structure matricielle se développe en lien avec la gestion de projet, plus les ressources matérielles, humaines et financières sont allouées à l'équipe projet ainsi qu'aux chefs.

Puisque cette recherche s'intéresse à la structure matricielle faible de projet, ce contexte organisationnel est spécifiquement analysé. Dans le cadre de la gestion de projet (GP) au sein d'une organisation à structure matricielle faible, nonobstant les outils techniques suggérés par les manuels tels que le PMBOK³, PRINCE 2⁴, APM PRAM⁵, les chefs de projet peuvent utiliser différentes méthodes de travail pour soutenir leur rôle de coordination des ressources. Ils peuvent employer, entre autres, le RACI⁶ et le comité de pilotage. Le RACI est un outil de gestion qui sert à déterminer les rôles des personnes pendant la prise de décision. Pour chacun des livrables, les équipes de projet ont ainsi la responsabilité de désigner les personnes qui doivent être consultées et informées pendant la prise de décision. De plus, les équipes identifient les personnes qui sont responsables et celles qui doivent donner

³ Guide de corpus des connaissances en management de projet (Project Management Body of Knowledge).

⁴ PRojects IN Controlled Environments.

⁵ Association for Project Management (APM), Project Risk Analysis and Management (PRAM).

⁶ Responsables, Approbateurs, Consultés ou Informés.

leur approbation. Au regard du comité de pilotage, il peut être constitué de cadres concernés par le projet afin d'accélérer la prise de décision exigeant une approbation durant la réalisation du projet considérant qu'ils sont responsables des résultats des projets. Par ailleurs, dans le cadre de leur rôle de coordination des ressources, il est suggéré que les chefs de projet prennent le temps, en début de projet, de clarifier les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe, planifier et organiser leurs tâches, concevoir un plan de communication interne et prévoir une façon de développer les compétences des MEP (Gottlieb, 2007; PMI, 2017). En effet, comme mentionné précédemment, les MEP qui sont recrutés dans les unités administratives maîtrisent les compétences liées à leur métier, mais pas nécessairement celles requises pour la GP (Gottlieb, 2007).

Cette structure matricielle faible de projet présente des avantages et des inconvénients. Un des avantages est l'utilisation optimale des ressources humaines puisque les employés poursuivent la réalisation de leurs tâches quotidiennes, en plus de participer à un projet (Sy et Côté, 2004). De plus, les EP peuvent intégrer plus rapidement le contenu du projet en lien avec les objectifs organisationnels, car ils travaillent également dans les unités administratives. Autre avantage, la communication à l'intérieur du projet et dans les différentes unités fonctionnelles est facilitée par les membres des équipes qui ont la double responsabilité (Turner et *al.*, 1999). Enfin, lorsque les projets se terminent, l'organisation préserve les acquis et les compétences développées par les membres des équipes puisqu'ils poursuivent leur travail auprès de leur gestionnaire de métier (Dinsmore, 1990). Selon Nesheim

(2011), cette évolution de la structure fonctionnelle vers la matricielle suggère une solution durable en matière de gestion du changement, car la gestion de projet est officialisée. Au regard des projets qui se réalisent uniquement avec des membres en provenance d'une seule unité administrative, ces employés ont l'avantage de déjà travailler ensemble, de connaître la ligne hiérarchique ainsi que les canaux de communication et l'environnement de travail (Burke et Barron, 2007).

Toutefois, la structure matricielle faible présente aussi des inconvénients. Un des obstacles majeurs est que les objectifs des projets et ceux des unités administratives peuvent diverger et un esprit de compétition malsain peut s'installer entre les chefs de projet et les cadres (Larson et Gobeli, 1989; Engwall et Källqvist, 2001). Ce désalignement entre les objectifs des projets et des unités fonctionnelles peut également avoir comme conséquence un manque de synchronisation et de coordination à l'égard de la gestion des ressources dans les projets. Selon Hobday (2000), la coordination par le chef de projet d'une équipe multidisciplinaire formée d'employés en provenance de différents services, exige beaucoup de temps et d'énergie, de ce fait, il devient difficile pour ces équipes d'être proactives. L'auteur ajoute également que les relations peuvent être problématiques entre le gestionnaire de métier, le chef de projet et le client étant donné que le supérieur hiérarchique est responsable des communications entre ces différents intervenants. Les confusions qui en découlent peuvent être notamment d'ordres technique et temporel. Il est même possible que certains conflits déjà existants dans l'organisation entre certaines unités fonctionnelles et ceux-ci puissent être transposés dans les projets, et nuire à leur bon

déroulement. Ces conflits peuvent également surgir au moment de la réquisition de ressources humaines dans les unités, amenant des gestionnaires à se sentir lésés (Gottlieb, 2007). Par ailleurs, considérant que les employés possèdent un statut permanent au sein de l'organisation, il peut être également approprié d'intégrer la réflexion à l'égard des événements passés entre eux puisque cela aura une certaine influence sur leurs comportements présents et futurs. En effet, selon Legohérel et al. (2013), les comportements des employés sont évolutifs puisque ces derniers vivent des situations positives et négatives. Toutefois, la littérature scientifique n'a pas statué de l'impact de l'évolution des comportements des employés qui occupent une double fonction. Du reste, considérant la préservation des caractéristiques de l'ancienne structure fonctionnelle et de ses modes de fonctionnement, les MEP doivent respecter les procédures administratives établies. Ce point est important dans le présent cas, car au sein des organisations publiques les procédures sont omniprésentes, du fait qu'il s'agit d'application des lois dans un État de droit. Pour Too et Weaver (2013), la haute direction et l'exécutif des organisations doivent établir une cohérence au sein de leurs objectifs stratégiques, leurs directives, et le soutien qu'ils peuvent apporter aux équipes de projet. Les auteurs ajoutent que l'absence de ces éléments peuvent contribuer à l'échec des projets sans que les équipes en aient le contrôle. Williams et al. (2010) ajoutent que dans le contexte public, la prise de décision peut être guidée par des choix rationnels et à d'autre moments, par des choix davantage politiques. Ils mentionnent également que malgré la présence de cadre de gouvernance dans certaines organisations publiques pour encadrer les démarches en matière de GP, ils doivent être appliqués avec souplesse

pour adapter les directives managériales au contexte novateur des projets. Les employés qui ont une double responsabilité peuvent éprouver des difficultés à saisir adéquatement leur rôle et leurs responsabilités lorsqu'ils sont intégrés à une EP (Sy et al., 2005). Ils peuvent ressentir de la confusion au moment de recueillir de l'information auprès de leur cadre de 1^{er} niveau lors d'une prise décision parce qu'au quotidien, ils n'ont pas ce pouvoir ni cette responsabilité. Conséquemment, ces cadres de 1^{er} niveau doivent constamment se reporter aux cadres intermédiaires et de direction de leur unité fonctionnelle ainsi, des délais supplémentaires peuvent, en plus, alourdir la procédure relative à la prise de décision des MEP (Davis et Lawrence, 1978). Sans oublier que les employés peuvent se sentir moins en confiance avec les membres des autres unités fonctionnelles parce qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler avec eux. En matière de GRH, ces procédures peuvent également faire référence à la description de tâches des employés. Celle-ci doit être le reflet des tâches accomplies en tout temps. En contexte projet, les membres des équipes doivent respecter le plus possible leur description de tâches. Dans cette optique, la situation peut engendrer des délais supplémentaires dans les projets (Hobday, 2000) et un coût excessif des frais généraux (Turner et al., 1999). On peut noter aussi que dans le cadre d'une organisation à structure matricielle faible de projet, les employés ne possèdent pas nécessairement toutes les compétences nécessaires pour fonctionner au maximum et assumer adéquatement leur double responsabilité (Gottlieb, 2007). Étant donné que les employés peuvent travailler sur plusieurs projets à la fois, ces derniers peuvent ressentir un désengagement progressif et un manque de motivation. C'est la raison pour laquelle, selon Hobday (2000), les règles d'engagement de

l’employé et de son supérieur immédiat doivent être le plus possible établies. Un dernier élément a questionné peut être l’influence de la culture organisationnelle présente dans la gestion des activités routinières. Cette dimension est jugée importante puisque selon Bertrand (2011), la culture organisationnelle intègre trois dimensions : une fondamentale avec les valeurs (incluant les perceptions des rôles, des relations de pouvoir, les rêves...), une intermédiaire avec les stratégies culturelles (incluant les idéologies) et une démonstrative avec les faits culturels (incluant les rites, les discours...). Or, une organisation publique à structure matricielle faible intègre une omniprésence de la hiérarchie, du pouvoir décisionnel des personnes élus, des procédures écrites... ceux-ci peuvent potentiellement avoir une influence sur la gestion de projet qui exige une certaine souplesse pour l’innovation.

Dans l’ensemble, la structure matricielle propose des avantages lors du démarrage des projets puisque les employés attitrés connaissent le contexte organisationnel, les modes de fonctionnement et les autres employés. Toutefois, la structure matricielle peut être source de conflits par rapport aux objectifs organisationnels et nuire à la gestion des projets. Sur le plan humain, cette structure peut aussi engendrer de la confusion chez les employés quant aux rôles et responsabilités qu’ils doivent assumer dans leur unité fonctionnelle et à temps partiel dans des projets.

Par ailleurs, selon Gottlieb (2007), les employés qui occupent une double fonction doivent développer des compétences pour fonctionner efficacement; il

apparaît donc pertinent à cette étape de définir ce qu'est une compétence ainsi que les compétences de projet et ce, dans la perspective d'une proposition d'un cadre systémique contributif à leur amélioration dans le contexte public.

2.3 Les compétences de projet

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est une compétence. Sur le plan individuel, la « compétence » est l'habileté avec laquelle une personne sait faire bon usage de ses connaissances, de son savoir-faire et de ses comportements dans le cadre d'une activité ou un processus d'action déterminé (Sanchez et *al.*, 1996; Durand, 2000; Delamare Le Deist et Winterton, 2005; Le Boterf, 2011). Plusieurs sciences, telles que l'ergonomie, l'éducation, la gestion ou d'autres, suggèrent leur propre définition d'une compétence. Selon Montmollin (1986), pour les sciences de l'ergonomie, une compétence est composée de connaissances et de procédures standardisées qui peuvent être utilisées par les entreprises. Pour les sciences de l'éducation, une compétence est un ensemble de connaissances, d'actions et de comportements orientés vers un but dans une situation donnée (Gilbert et Parlier, 1992). Selon Lasnier (2000) et Tardif (2006), ce qui précède le savoir-agir d'une personne est la mise en relation de connaissances cognitives, affectives et sociales acquises pour influencer des événements ayant un caractère commun. Ainsi, un énoncé de compétence représente un processus qui regroupe des éléments concernant des tâches, des opérations à accomplir et des habiletés, et il doit faire référence aux critères de performance préalablement définis (Lasnier, 2000). Pour les sciences de

la gestion, une compétence est une combinaison de savoirs, de savoir-faire et de comportements susceptibles d'améliorer la performance de l'employé et de l'organisation (McClelland, 1996). En analysant les diverses définitions de la compétence, quelques éléments du concept semblent faire consensus. Ces éléments de la compétence sont : l'action, le contexte, l'intégration des contenus de la tâche et des savoir-faire (Enlart, 2017). Dans son analyse, Enlart (2017) ajoute que « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » (p. 275). Selon Lichtenberger (2012), « *la compétence est l'exercice d'une responsabilité professionnelle* » (p. 253). L'auteur précise qu'en amont d'une situation, l'exercice d'une compétence mobilise chez l'individu ses ressources, ses savoirs, ses expériences et ses comportements, c'est-à-dire ses compétences génériques. En situation professionnelle, l'exercice d'une compétence dépend toutefois des ressources personnelles de l'employé et d'éléments organisationnels tels que les ressources fournies et la reconnaissance qu'il reçoit. Brassard (2018) propose une définition inspirée de ses travaux (2012) et ceux de Foucher (2010, Lecoeur (2008) et Tardif (2006) (page : 44) :

La compétence consiste à un savoir agir traduit par des comportements observables et mesurables reproductibles au fil du temps, qui intègre des ressources internes et externes, et qui permet à une personne compétente, de les combiner d'une manière propre et unique, puis de les mobiliser en vue de faire face à un contexte ou une situation donnée et ce, au moment opportun. Ce savoir agir n'est jamais achevé permettant ainsi le développement et l'évolution des compétences qui le composent.

L'auteure précise que les compétences ne se limitent pas au savoir agir et ouvre la possibilité aux autres types de savoirs. Ces savoirs peuvent être les connaissances

ou le savoir, le savoir-faire soit la maîtrise et l'application d'opérations ainsi que le savoir faire-faire où les employés gèrent des équipes tout en faisant preuve d'un certain leadership. Pour Brassard (2018), ce savoir faire-faire intègre les notions de mobilisation, d'engagement et d'apprentissage continu. Elle poursuit avec le savoir-être qui réfère à l'adaptation de l'employé aux situations vécues. Pour donner suite à cette définition d'une compétence, Brassard (2018) suggère avec Le Boterf, des conditions pour favoriser la gestion axée sur les compétences. À des fins de synthèse, ces conditions sont que les employés doivent avoir la possibilité d'actualiser leurs compétences dans le cadre de leur travail. Les compétences choisies par les organisations doivent être sélectives, reliés aux exigences de confiance des employés envers l'organisation et diversifiées pour avoir un plus large éventail. En plus, la coopération entre les employés doit être encouragée pour favoriser l'émergence de compétences collectives. Selon Defélix et al. (2014), la compétence collective peut être définie comme la capacité d'un groupe à fonctionner ensemble. De manière globale, toutes les compétences spécifiques des employés peuvent représenter les compétences organisationnelles. Pour ce qui est des cadres, leur style de management doit être d'influence au lieu de directif, les parcours professionnels devraient être souples pour être adaptés aux situations et le soutien offert aux employés est nécessaire (Brassard, 2009).

Considérant qu'une compétence est liée à son contexte, en GP, ces dernières doivent être précisées. Loufrani-Fedida et Saglietto (2016) soulignent que dans le cadre des approches prédictives de la GP, les compétences projets sont celles qui de

manière transversale, permettent de gérer ou de participer à la réalisation de tous les projets. Cette vision est partagée par Cheng et Dainty (2005) qui à titre comparatif mentionnent que les compétences métier font référence au secteur d'activité de l'employé. Selon Nijhuis et *al.*, (2015), 25 profils sont publiés depuis les années 2000 dans diverses revues scientifiques. Ces profils recensés présentent 514 compétences dont 310 sont uniques et seulement 3 sont omniprésentes : la gestion du temps, le leadership et la communication. Certains profils suggèrent généralement différents types de compétences de projet. Un des profils est celui proposé par Zannad (2009), où les compétences sont de nature cognitive (analyse, concept, résolution de problèmes, vision), sociale (communication, travail d'équipe, empathie, écoute) et politique (capacité d'influencer, négocier, mobiliser, déléguer). Dans le même ordre d'idées, un autre profil de compétences est proposé et il inclut les compétences de nature technique (expertise, expérience, résolution de problèmes), interpersonnelle (communication et qualités personnelles), administrative (planification et organisation) et affaire (pensée stratégique et orientation client) (Patanakul et Milosevic, 2008). Par ailleurs, le plus connu est celui de l'IPMA (2018) avec les compétences de projet de nature comportementale (leadership, motivation, engagement, créativité, négociation, éthique), contextuelle (orientation, intégration, aspects légaux, santé et sécurité) et technique (gestion des résultats, des ressources, des documents, de l'information). Tel que mentionnées précédemment avec les compétences collectives et organisationnelles en GP, elles sont également évoquées par plusieurs auteurs (Loufrani-Fedida, 2011). Considérant que cette recherche ne s'intéresse pas à l'identification des compétences mais à la

manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences individuelles de leurs membres, les éléments pertinents sont que la gestion de projet nécessite divers types de ces compétences.

En terminant, à la suite de ces descriptions de l'organisation à structure matricielle, de la gestion de projet ainsi que des compétences de projet, il convient de présenter une description du système d'amélioration des compétences. En effet, selon Keegan et *al.* (2017), les organisations doivent développer des pratiques RH adaptées au contexte de gestion de projet dans les organisations. Dans cet ordre d'idées, une description d'un système type RH s'avère pertinente.

2.4 Les étapes du développement des compétences

De façon générale, selon Roe (2015), le développement des compétences est un processus continu et itératif qui a pour but d'enrichir le répertoire des comportements des employés par la réalisation d'activités de formation visant un nombre limité de compétences. Pour Brassard (2018), le développement des compétences (page : 137) :

Il s'agit plutôt de moyens d'accompagner le changement, un processus, une suite de transformation d'éléments de départ en un résultat. On dira également que le développement des compétences contribue à forger ou construire l'ensemble des compétences requises pour répondre aux besoins c'est-à-dire, à développer les compétences qu'il s'avère nécessaire de maîtriser pour exercer son emploi de manière performante.

Ainsi, le développement des compétences doit être lié à la stratégie de l'organisation en vue de réaliser des objectifs précis (Storey et al., 2019). Dans le cas des organisations publiques qui proposent des planifications stratégiques souvent triennales, des rapports de performance avec une gestion par résultats, l'amélioration des compétences des employés est nécessaire (Presqueux, 2020). Lorsqu'il est question de développement des compétences, Brassard (2018) suggère 3 phases soit l'apprentissage (ex : acquisition du savoir ou du savoir-faire), l'intégration (ex : liaison entre l'apprentissage et la tâche à réaliser) et la transformation (ex : changement observé). Les conditions de succès sont, selon Brassard (2009, 2018), la conception et l'utilisation d'un profil de compétences pour que les employés et les cadres puissent évaluer l'écart entre les compétences maîtrisées et celles à améliorer. De cette évaluation, un processus de rétroaction doit être mis en place. Pour être efficace, ce processus doit être optimal, positif et propice à l'ouverture et la réceptivité de l'employé. Ce dernier doit également percevoir l'utilité et accepter de changer ses comportements. En outre, il doit être convaincu de sa capacité à évoluer, ce qui peut pour Brassard (2018), ressembler au sentiment personnel d'auto-efficacité tel que défini par Bandura (2007). Pour Bandura (2007), « *l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (page : 12). Ensuite, l'employé doit être accompagné, suivi et reconnu dans le cadre de ses efforts peu importe le temps que ça lui prend pour y parvenir. Brassard (2009, 2018) soutient que cet accompagnement offert par l'organisation réfère au sentiment organisationnel d'efficacité.

Pour favoriser l'apprentissage chez les employés par des activités de formation, les auteurs Faisandier et Soyer (2007) proposent un système type en quatre étapes :

Étape 1 : L'analyse des besoins de formation.

Étape 2 : Le plan de formation.

Étape 3 : La réalisation des activités de formation.

Étape 4 : L'évaluation du système de formation.

Bien que les quatre étapes proposées pour le système d'amélioration des compétences soient adaptées au contexte des organisations à structure fonctionnelle, dans le cadre de cette recherche, elles servent néanmoins de référence. Et dans la mesure où l'opérationnalisation du présent système adapté type d'amélioration des compétences des MEP est destiné aux cadres publics (objectif 4), il faut qu'il soit complémentaire à celui utilisé dans les unités administratives. Cette façon de procéder reflète, en plus, les particularités de la structure matricielle.

2.4.1 Étape 1 : L'analyse des besoins de formation

Selon Igalens (2017), l'analyse des besoins de formation regroupe des procédures pour recueillir de l'information précise afin de favoriser « [...] *l'employabilité du salarié d'une part et le développement de l'entreprise d'autre part* » (p. 145). À cet effet, des études de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ont démontré que l'utilisation des compétences des employés a un impact sur l'augmentation de la productivité (UKCES, 2014), de

l’engagement des employés et de l’innovation tout comme sur la diminution du roulement de personnel (Wright et Sisson, 2012). Sous ce rapport, la gestion des compétences est un enjeu majeur pour les organisations, car elle est l’un des facteurs fondamentaux de leur succès et de leur croissance (Zarifian, 2001, Brassard, 2018, Storey et al., 2019). Comme mentionné précédemment, les compétences de projet des équipes ont un impact sur le succès des projets (Garel et al., 2001; El-Sabaa, 2001; Thieme, Tromstedt et Shin, 2003; Zhu, 2006; Suikki, Tromstedt et Haapasalo, 2006; Kerzner, 2009; Stevenson et Starkweather, 2010; Skulomski et Hartman, 2010; Labruffe, 2010; Lent et Pinkowska, 2012; IPMA, 2018).

Quant au système d’amélioration des compétences, dans l’analyse des besoins de formation, il est, entre autres, suggéré d’évaluer les compétences pour identifier celles qui sont maîtrisées par l’employé et celles à développer. Il s’agit ainsi d’évaluer l’écart entre les résultats exigés par l’organisation et ceux obtenus par les employés (Igalens, 2017) dans la mesure où la compétence est une action. Pour Brassard (2018), il s’agit « *d’un écart entre le résultat d’une action et une norme attendue, ou comme la mesure d’une valeur ajoutée à une performance attendue de la part d’un professionnel* » (page : 23). Selon l’auteure, les conditions de réussite sont :

- 1) Préciser les champs et la finalité de l’évaluation;
- 2) Mettre en place les instances appropriées et légitimes pour évaluer;
- 3) Adopter une approche d’évaluation individuelle mais avec une estimation de la contribution à la performance collective;

- 4) Disposer d'un référentiel de compétences;
- 5) Identifier qui sera évalué;
- 6) Formaliser les résultats de l'évaluation par des procédures d'entretiens;
- 7) Disposer d'outils de présentation, de communication et d'échanger sur les compétences.

Selon Le Boterf (2011), les employés doivent cibler un nombre restreint de compétences puisque leur développement est progressif. De plus, il ajoute avec Brassard (2018), qu'il ne suffit pas seulement d'évaluer l'écart mais également de permettre à l'employé de réfléchir à la manière dont il utilise ses compétences. En ce qui a trait au système d'évaluation des compétences, les étapes sont :

- 1) L'analyse des stratégiques organisationnelles pour établir la finalité du présent système;
- 2) Le choix de la dimension à mesurer soit les compétences;
- 3) L'élaboration de l'instrument de mesure;
- 4) La communication des objectifs aux évaluateurs et aux évalués;
- 5) La sélection des évaluateurs;
- 6) L'administration du questionnaire (ex : moment de la passation);
- 7) L'élaboration de la rétroaction (ex : sélectionner l'information à discuter, préserver l'estime de soi et la motivation de l'employé...).

Ensuite, Brassard (2018) ajoute que pour l'élaboration des items à mesurer, il faut que les critères soient : clairs, concis, pertinents et unidimensionnels. Pour ce qui est des échelles de notation, elles doivent être préférable courtes. Au moment de

l'évaluation, l'autoévaluation est recommandée par Brassard (2018) pour que l'employé puisse entamer une réflexion. Pettersen et al. (2011) précisent que la validité de l'autoévaluation comme méthode unique dans une visée de développement est moins affectée que dans une perspective uniquement d'évaluation. D'autres procédures peuvent être également mises en œuvre pour analyser les besoins de formation des employés. Ces besoins peuvent être élaborés à la suite (Igalens, 2017):

- 1) Des entretiens annuels d'évaluation ou d'appréciation;
- 2) Des entretiens professionnels pour la conception des projets professionnels (à tous les 2 ans);
- 3) Des états des lieux récapitulatifs des salariés (à tous les 6 ans);
- 4) Des bilans d'étape professionnel (à la demande des employés).

En somme, plusieurs outils de gestion peuvent contribuer à l'évaluation des compétences pour définir les besoins de formation.

Pour terminer, lorsqu'il est question de l'évaluation des compétences, différentes problématiques sont soulignées par Brassard (2018). L'auteure souligne les travaux de Foucher (2010) pour suggérer qu'une des problématiques provient des profils de compétences soit les éléments à évaluer. Dans les cas où les compétences ciblées par l'organisation et les exigences sont absentes ou désuètes, les rétroactions peuvent devenir difficiles à réaliser et accepter. Brassard (2018) suggère que l'évaluation devrait être perçue comme un instrument de gestion propice au

développement et à la responsabilisation des employés. L'auteure ajoute qu'une autre problématique concerne la perception des évaluateurs, des évalués et de la haute direction quant à son utilité. Lorsque les hautes directions et les évaluateurs soutiennent l'utilité d'une telle démarche, les séances de rétroaction peuvent être davantage cohérentes, justes et honnêtes. De ce fait, la formation des évaluateurs est un facteur important qui favorise l'adhésion, l'implication et l'engagement des évalués à participer à une telle démarche. Brassard (2018) mentionne également la nécessité de réaliser des évaluations qui incluent des objectifs de formation et des suivis de la part de gestionnaires des organisations. Il importe que ces suivis soient réalisés pour favoriser l'interprétation des résultats et une mise en œuvre des activités de formation. Une dernière problématique soulevée par l'auteure est liée aux clients. Ces derniers devraient être capables d'exprimer leur satisfaction de manière anonyme pour favoriser l'honnêteté et la justesse des perceptions.

En contexte de projet, la littérature explore différentes approches d'identification des besoins de formation. Une première approche concerne les tableaux de bord prospectifs de Kaplan et Norton. Ces tableaux de bord indiquent les objectifs de tous les paliers de gestion ainsi que ceux des employés pour réaliser la stratégie de l'entreprise. Ces objectifs doivent être regroupés selon quatre thèmes : les finances, le processus interne, les clients et l'apprentissage/développement. Cette méthode a démontré son efficacité pour les organisations par projet. Toutefois, elle se concentre dans le domaine de l'informatique (Norrie et Walker, 2004). Une deuxième approche touchant à l'évaluation des compétences est la certification

commerciale telle que l’IMPA Level⁷, PMP⁸ ou PRINCE2⁹. Toutefois, selon certains chercheurs, les certifications commerciales ne prennent pas suffisamment en considération les aspects évolutifs et changeants des projets (Crawford et al., 2006 ; Berggen et Söderlund, 2008; Pant et Baroudi, 2008). Une troisième approche a pour objet un système alternatif d’évaluation des besoins de formation pour les organisations de type « agile » (Trost, 2017). L’auteur ne propose pas de définition précise de l’organisation « agile », mais évoque des caractéristiques telles que la forte présence de tâches incertaines et évolutives, l’autonomie des employés, la collaboration et l’interdépendance entre les employés et les EP. Trost (2017) pense que le système d’évaluation doit prôner la participation volontaire, inclure un aspect collectif, être utilisé, et demeurer la propriété de l’employé et de l’équipe. Le rôle des gestionnaires se limite à la modération des contenus. De plus, le système d’évaluation suggéré revient à effectuer une rétroaction régulière à partir de situations vécues par l’employé. L’auteur ajoute que lorsqu’une organisation veut développer un système alternatif d’évaluation des ressources humaines, les gestionnaires doivent cibler les bénéfices recherchés et prendre en considération le contexte organisationnel pour définir l’instrument et son contenu. Ce contenu se doit d’être cohérent avec un système de rétroaction pour réaliser les bénéfices ciblés.

⁷ International Project Management Association.

⁸ Project Management Professional certification du Project Management Institute.

⁹ Certification sur la connaissance et la méthodologie de PRINCE2 (PRojects IN Controlled Environments).

En conclusion, puisque cette recherche s'effectue auprès d'une organisation publique municipale à structure matricielle faible de projet, les tableaux de bord prospectifs et les procédures de certification commerciale ne sont pas retenus. Comme indiqué précédemment, ces méthodes ont démontré une certaine efficacité pour les organisations qui présentent une structure par projets, c'est-à-dire des organisations qui réalisent uniquement des projets. Cependant, les éléments abordés par Trost (2017) peuvent être utiles pour constituer un système adapté d'évaluation des besoins de formation des membres des EP cohérent avec le contexte organisationnel de cette recherche (matricielle). Pour donner suite à cette première étape d'évaluation des besoins, l'organisation doit définir un plan de formation comme l'ont suggéré Faisandier et Soyer (2007).

2.4.2 Étape 2 : Le plan de formation

La formation est généralement un enjeu majeur pour les organisations puisque cette pratique RH a un impact sur le succès des projets (Raiden et *al.*, 2004; Ling et *al.*, 2009; Huemann, 2010; Tabassi et *al.*, 2012; Yang et *al.*, 2014). Certains auteurs identifient que la formation représente également un élément essentiel pour assurer la performance d'une EP (Hackman, 2002; Pirola-Merlo et Mann, 2005), et qu'elle a un impact sur le succès des projets et la performance des EP. Toutefois, il n'existe pas de consensus scientifique à cet égard puisque selon Zwikael et Unger-Aviram (2010), la pratique RH de développement des EP (processus d'amélioration des compétences, interactions entre les membres, etc.) n'a pas d'impact significatif sur le succès des projets. Ces résultats, corroborés par d'autres études, peuvent

notamment s'expliquer par le manque d'autorité, l'affectation tardive et la disponibilité limitée du chef de projet et, enfin, par le manque de formation adéquate pour les membres de l'équipe (Globerson et Zwikael, 2002; Kavadias et Loch, 2003; Foti, 2005; Kerzner, 2009; Meredith et Mantel, 2009). Étant donné que dans une organisation à structure matricielle faible, et plus précisément lors de la gestion de projet, les chefs ne possèdent pas une autorité formelle, que la disponibilité est limitée (temps partiel) et que les membres des équipes ne maîtrisent pas nécessairement les compétences de projet exigées, une attention particulière doit être accordé une attention particulière sur ces éléments lors de l'élaboration d'un plan de formation pour s'assurer du succès des projets. Il est nécessaire de souligner ces particularités afin de maintenir une cohérence entre le système adapté proposé et le contexte matriciel faible. En ce sens, la planification des activités d'apprentissage est une étape cruciale du plan de formation. Concrètement, les objectifs, les ressources et l'échéancier doivent être identifiés en vue de son déploiement.

2.4.3 Étape 3 : La réalisation du plan de formation

Pour cette troisième étape, différentes méthodes pédagogiques s'offrent aux organisations. Selon Carré (2011), une méthode pédagogique regroupe la démarche globale de l'organisation envers ses employés pour améliorer leurs compétences, et les techniques pédagogiques concernent les actions pour l'atteinte de l'objectif poursuivi par la démarche. Dans les organisations, les méthodes peuvent être de trois sources : à l'extérieur, à l'intérieur ou à l'occasion de l'activité professionnelle. À

titre d'exemple, pour la méthode pédagogique à l'extérieur de l'organisation, les employés peuvent participer à des séminaires, des formations scolaires ou spécialisées, etc. Pour la méthode pédagogique à l'intérieur de l'organisation, différentes techniques pédagogiques peuvent être proposées aux employés telles que le mentorat, l'accompagnement individuel et l'apprentissage vicariant. Le mentorat est une technique où un employé expérimenté assiste professionnellement un apprenant au quotidien ou dans des tâches spécifiques. Pour ce qui est de l'accompagnement individuel ou coaching, il s'agit d'un accompagnement personnalisé pour orienter le travailleur dans la réalisation de ses tâches. En ce qui a trait à l'apprentissage vicariant, il fait référence à l'observation des gestionnaires par l'employé (Peretti, 2011). En ce qui concerne la méthode d'apprentissage dans le cadre du travail, selon des travaux récents sur le développement des compétences (Le Boterf, 2011), la pratique réflexive (théorie de Schön) et le cycle d'apprentissage expérientiel (théorie de Kolb (1984, 2014) sont les techniques les plus prometteuses. Pour Schön (1983), l'amélioration des compétences professionnelles d'un employé implique nécessairement la pratique réflexive.

La pratique réflexive tire son origine des travaux de Dewey (1910...). Toutefois, en matière de stratégie d'apprentissage en milieu professionnel, les travaux de Schön (1994) sont reconnus. Cet auteur suggère que l'activité d'apprentissage doit commencer par l'analyse d'une situation professionnelle vécue (réflexion sur l'action) en y incluant ses perceptions, ses valeurs, ses apprentissages, ses hypothèses sur l'état de la situation, ses solutions de rechange, etc. Pour donner

suite à cette réflexion, l'apprenant doit prendre des décisions en vue de ses actions futures (réflexion pour l'action) et les planifier. Dans cette optique, pour Schön, il s'agit d'une réflexion dans l'action puisqu'elle découle d'une situation réelle incluant une projection avec une prise de décision. À la suite des réflexions à partir d'expériences vécues, le développement des compétences se réalise ainsi de manière continue (Holborn, 1992).

Pour ce qui est de l'apprentissage expérientiel, qui est aussi basé sur les travaux de Dewey (1910), les objectifs visent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Pour ce faire, la première étape est l'expérience, c'est-à-dire une action. Par la suite, l'apprenant doit amorcer une première réflexion qui se rapporte aux faits et à ses pensées. La troisième étape est la théorisation ou le recours aux théories ou aux enseignements des bonnes pratiques pour expliquer l'action ou pour suggérer des améliorations possibles. Le tout se termine par une prise de décision éclairée, au cas où ce genre de situation devait se manifester à nouveau, et par une planification des actions futures (théorie de Kolb [1984, 2014]). La différence majeure que l'on peut observer entre la théorie de Schön et de Kolb est la troisième étape suggérée par Kolb avec un recours aux enseignements des bonnes pratiques.

En contexte de gestion de projet, selon une étude de Crawford et *al.* (2006), dans le cadre d'une formation destinée à des chefs de projet, l'élément central est la prise en compte de la diversité, de la complexité et de la nature des projets. Dans

cette perspective, les auteurs suggèrent que les activités d'apprentissage des formations scolaires destinées aux chefs de projet mettent l'accent sur les expériences professionnelles plutôt que sur l'acquisition de connaissances générales. Ces auteurs mentionnent que la pratique réflexive est une bonne pratique RH pour favoriser le développement des compétences des chefs de projet dans le cadre de leur formation scolaire. La limite de cette conclusion est qu'il n'y a aucune mention pour les autres membres de l'équipe. Dans la même optique que Crawford et *al.*, (2006), comme mentionné précédemment, d'autres auteurs tels que Sense (2011) et Picq (2011) avancent l'idée, entre autres, que la gestion de projet offre un contexte propice au développement des compétences étant donné son aspect social, un aspect présentement peu documenté par la littérature scientifique, de l'avis de Sense (2011). Bourgeois et Nizet (1997) ainsi que Vandenplas-Holper et *al.* (2006) abondent dans le même sens en soulignant que les interactions sociales stimulent les apprentissages. Selon Sense (2011), les enjeux futurs pour la recherche scientifique et les organisations sont, entre autres, de définir le soutien aux différentes initiatives de formation de développement des compétences dans les projets et de revoir des approches traditionnelles de cette pratique RH dans une vision à long terme. Cette proposition visant le développement des compétences durant la réalisation d'un projet peut être soutenue par la proposition d'Arnoud (2013) qui souligne que les nouvelles formes d'organisation du travail peuvent être conçues ou revues pour favoriser le développement professionnel des employés. Conséquemment, la gestion de projet peut être instrumentalisée ou devenir un milieu procurant aux équipes des ressources et des possibilités pour faciliter l'amélioration de leurs compétences. À ce

sujet, cette proposition tente de définir les éléments de la théorie de l'ergonomie constructive de Falzon (2013). La théorie de l'ergonomie constructive prend essence dans la création d'un « environnement capacitant ». Un « environnement capacitant » est un environnement propice à l'expression des compétences spécifiques des individus en situation professionnelle. Comme mentionné avec le modèle de compétence de Lichtenberger (2012), les employés possèdent des compétences génériques et, en situation de travail, selon les ressources dont ils disposent et la reconnaissance qu'ils reçoivent, ils les transforment en compétences spécifiques. Par ailleurs, l'environnement capacitant peut être défini selon trois points de vue : préventif (n'a pas d'effet néfaste sur l'individu), universel (prévient l'exclusion et le chômage) et développemental. Considérant que l'objet de cette recherche est l'amélioration des compétences, le troisième point est retenu pour concevoir l'activité de formation en contexte projet. Selon Falzon (2013), un environnement capacitant d'un point de vue développemental permet aux personnes et aux équipes (p. 4) :

- de réussir à mettre en œuvre leurs capacités de façon efficace et fructueuse;
- de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils les réalisent, c'est-à-dire leur autonomie : un environnement d'apprentissage continu.

Pour qu'un tel environnement de travail favorise l'amélioration des compétences des employés, des conditions individuelles (p. ex. : âge, expérience, niveau de

formation), techniques (p. ex. : outils, manuels, guides), sociales (p. ex. : équipe de travail, collègues) et organisationnelles (p. ex. : contexte normatif, organisation du travail) doivent être mises en place. Ces conditions sont des facteurs de conversion qui font le lien entre les ressources de la personne, les ressources organisationnelles et l'expression d'une compétence en situation professionnelle (Fernagu-Oudet, 2012). Pour faire évoluer l'organisation au même rythme que les employés, cet environnement doit en plus laisser une marge de manœuvre aux travailleurs. Plus précisément, pour qu'un environnement soit « capacitant », les employés doivent avoir les ressources nécessaires pour bien faire leur travail et acquérir de nouvelles compétences alors qu'ils sont en situation de travail, dans l'action (Falzon, 2013). Ainsi, cet « environnement capacitant » est constitué de ressources pouvant soutenir les employés dans leur développement. Mais pour que cette démarche d'amélioration des compétences soit efficace et tangible, les organisations doivent non seulement rendre les ressources disponibles mais facilement utilisables (Fernagu-Oudet, 2012). Pour cet auteur, ces ressources peuvent être un travail collaboratif, du tutorat, des explications liées à la tâche ou des activités réflexives. Pour qu'un travail devienne « capacitant », il faut que la tâche ait un sens, que l'organisation permette une certaine autonomie à l'employé et qu'elle soutienne un processus réflexif pour qu'il puisse apprendre de manière individuelle et collective (Arnoud, 2013). Par ailleurs, pour réussir à mettre en place une formation à l'intérieur des situations spécifiques de travail, les organisations doivent définir les rôles des acteurs concernés, les processus d'entraide ainsi que les conditions d'apprentissage et de réussite (Enlart, 2011). Pour Flück (2017), les acteurs concernés par le développement des

compétences sont les gestionnaires, l'employé et ses collègues. Ces stratégies de formation en situation de travail sont également congruentes à la définition d'une compétence qui s'actualise en fonction d'une situation professionnelle spécifique selon les ressources de la personne, de l'organisation et de la reconnaissance qu'elle reçoit. Pour ce qui est des conditions de réussite, en contexte projet, la notion de temps est névralgique étant donné la nature temporaire des activités. En effet, cette pression du temps pourrait entraver l'apprentissage en contexte de projet (Savelsbergh et *al.*, 2012) ou limiter les réflexions (Schindler et Eppler, 2003; Keegan et *al.*, 2012).

En résumé, pour soutenir la réalisation du plan de formation, trois méthodes pédagogiques s'offrent aux organisations : à l'extérieur et à l'intérieur de l'organisation ou durant la tenue d'activités professionnelles. De ces méthodes découlent plusieurs techniques. La présente recherche s'intéresse particulièrement aux techniques liées à la méthode pédagogique qui intègrent les activités professionnelles puisque la gestion de projet est propice au développement des compétences des membres des équipes selon Sense (2011) et Picq (2011). La technique retenue est la pratique réflexive et pour faciliter son utilisation, différentes conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles doivent être présentes. Après avoir abordé l'analyse des besoins de formation, le plan de formation et la réalisation du plan de formation, la quatrième étape est l'évaluation de ce système type pour en connaître son efficacité.

2.4.4 Étape 4 : L'évaluation du système de formation

Pour ce qui est de la quatrième étape au regard de l'évaluation du système de formation, Igalens (2017) suggère d'utiliser le modèle de l'efficacité de la formation de Kirkpatrick (1959). Ce modèle propose quatre niveaux d'évaluation :

Niveau 1 : Les réactions des participants (satisfaction).

Niveau 2 : Le niveau d'apprentissage.

Niveau 3 : La modification des comportements.

Niveau 4 : Les résultats.

Toutefois, sur le plan scientifique, ce modèle d'évaluation ne fait pas l'unanimité pour plusieurs raisons. Selon Kraiger (2002), il présente une faible base théorique, les concepts d' « apprentissage » ou de « satisfaction » sont peu définis et le but de l'évaluation n'est pas analysé. Même si au fil des années, différentes variantes au modèle de Kirkpatrick (1959) sont proposées par Hamblin (1974), Molenda et *al.* (1996), Phillips (1997) ainsi que par Kearns et Miller (1997), selon Duberry et Péchard (2007), seuls Holton (1996) et Kraiger (2002) proposent deux systèmes d'évaluation issus de la littérature scientifique. Au regard du système d'Holton (1996), Duberry et Péchard (2007) soulignent sa complexité pour les praticiens. Afin de favoriser la pratique de l'évaluation du système de formation, lors de son opérationnalisation (objectif 4 de la recherche) la simplicité d'usage pour les praticiens est donc nécessaire. C'est pourquoi le système de Kraiger (2002) est intéressant étant donné ses assises scientifiques et sa simplicité. Pour concevoir un outil d'évaluation d'un système de formation, cet auteur suggère qu'il est nécessaire

de déterminer la cible, les objets et les méthodes d'évaluation des objets. Il soumet que les cibles doivent refléter les raisons pour lesquelles les responsables (p. ex. : cadres, SRH) instaurent un système de formation dans leur organisation. Elles peuvent être liées à la volonté de faire évoluer l'apprenant ou d'améliorer son rendement. Une autre raison pour évaluer le système de formation peut être motivée par le désir du formateur de s'améliorer. Si la cible est l'évolution de l'apprenant, c'est-à-dire son évolution professionnelle, les objets peuvent être les changements cognitifs ou comportementaux de l'employé. Les objets définissant les cibles peuvent également être le transfert ou les résultats des employés si la cible est la mesure de leur rendement. Pour ce qui est de l'amélioration du contenu de la formation, les objets peuvent être sa validité ou son design. Ainsi, dépendamment de l'objet choisi, différentes méthodes d'évaluation sont proposées telles que les tests écrits, les entretiens, les enquêtes ou les analyses coûts/bénéfices. Par ailleurs, même si le modèle de Kikpatrick n'a pas été retenu dans le cadre de la présente recherche. Les conditions propices au transfert ou l'application des connaissances proposées par Le Louarn et Pottiez (2010) retiennent l'attention. Les conditions présentées font référence au sentiment positif à la suite de la formation, à la possibilité de mettre en œuvre la connaissance apprise avec les ressources nécessaires ainsi qu'au soutien du supérieur immédiat. Brouker (2011) ajoute également des conditions individuelles telles que l'âge, l'auto-efficacité, la croyance en l'utilité de la formation et l'attitude envers le programme ainsi que des conditions organisationnelles telles que le niveau de préparation, la croyance en la valeur ajoutée du programme, les possibilités reçues

et le soutien des collègues. Des conditions liées à la formation sont également énumérées telles que la qualité du transfert et le soutien aux participants.

En définitive, cette dernière étape du système d'amélioration des compétences peut être réalisée de différentes façons. Dans le cadre de la présente recherche, le système de Kraiger (2002) est intéressant puisqu'il est issu d'une démarche scientifique et qu'il soumet des propositions aux organisations en fonction de leurs besoins. À des fins de synthèse, pour résumer les différentes connaissances abordées, un cadre de référence de la recherche est présenté.

2.5 Le cadre de référence de la recherche

Afin de comprendre pour proposer des composantes d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes dans les organisations publiques à structure matricielle faible et pour répondre à la question de recherche : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences des MEP?*, les quatre étapes du système suggéré par Faisandier et Soyer (2007) sont retenues dans le cadre de la présente recherche.

En ce qui a trait à l'étape 1, soit l'analyse des besoins de formation, le système de Trost (2017) est présenté. Pour ce qui est des étapes 2 et 3, c'est-à-dire le plan et la réalisation des activités de formation, les réflexions de Sense (2011), de Picq

(2011) et d'Arnoud (2013) sont expliquées. En effet, puisque les activités de formation tenues à l'intérieur des organisations et la pratique réflexive sont jugées prometteuses pour l'amélioration des compétences, et que la gestion de projet présente un contexte favorable à l'apprentissage, la théorie de l'environnement capacitant de Falzon (2013) est exposée. À la suite de la conception de ce système adapté type d'amélioration des compétences de projet, il est nécessaire d'élaborer un instrument d'évaluation de la formation à partir du système de Kraiger (2002) (étape 4).

2.5.1 Étape 1 : L'analyse des besoins de formation en contexte projet

Dans le cadre de la présente recherche, seules les composantes de la conception du système de Trost (2017) retiennent l'attention puisque le champ d'intérêt se limite aux organisations à structure matricielle faible de projet et non aux organisations de type « agile ». À cet égard, dans le cadre de ce système, le contexte organisationnel de type « agile » n'est pas imposé. L'auteur suggère plutôt aux gestionnaires de réfléchir au contexte spécifique dans lequel les employés travaillent tel que le fonctionnement et les forces internes de l'organisation. Il ajoute que l'évaluation des compétences doit contenir deux questions, la première sur l'identification des compétences, et la seconde sur la façon dont les employés veulent les développer. L'innovation de ce système réside dans l'identification, l'usage et le contrôle par l'équipe du bénéfice recherché au premier instant, et dans l'instauration d'une participation volontaire et collective. Pour constituer son système, l'auteur propose

cinq composantes : les bénéfices, le contexte organisationnel, l'instrument, le contenu et le système de rétroaction. Le premier élément du système d'évaluation porte sur « les bénéfices ». Selon l'auteur, la première réflexion à laquelle les gestionnaires d'une organisation doivent se livrer concerne les raisons ou les intentions qui les motivent à l'implanter. Les bénéfices peuvent être de récompenser les meilleurs employés, d'identifier les talents, d'apprendre de la rétroaction, de développer des compétences, etc. À partir de cet élément de réflexion, la seconde étape est de définir le « contexte organisationnel » soit les conditions environnementales de travail des employés : le cadre de travail, la nature du travail, les tâches à réaliser, etc. Le troisième élément est « l'instrument technique », en d'autres mots le support pour l'évaluation des ressources humaines. Pour l'auteur, il est nécessaire de concevoir un outil tangible et cohérent par rapport aux bénéfices et au contexte organisationnel préalablement définis. Il ajoute que cet instrument doit prendre en compte les commentaires de l'équipe, inclure la participation des pairs, favoriser la prise de notes, etc. Le quatrième élément est le « contenu » qui regroupe les composantes de l'instrument. Ces composantes peuvent être les personnes évaluées, les évaluateurs, les critères d'évaluation, l'espace pour les jugements qualitatifs, les moments propices, les éléments individuels et collectifs et les personnes qui reçoivent les résultats. En dernier lieu, selon Trost (2017), un système de rétroaction est nécessaire pour faire le lien avec les bénéfices recherchés. Comme décrit précédemment dans la revue de la littérature, dans une organisation matricielle faible de projet, les membres des équipes doivent développer des compétences pour fonctionner globalement dans l'organisation. Pour y parvenir, un système de

rétroaction entre les membres des équipes et leur supérieur immédiat doit être élaboré, puis suivi par la définition d'un plan de formation et le développement d'activités de formation.

En somme, les composantes proposées par Trost (2017) permettent de guider une réflexion ouverte pour comprendre la manière dont les membres des équipes projet peuvent contribuer à cette étape.

2.5.2 Étapes 2 et 3 : Le plan des activités de formation en contexte de projet et sa réalisation

Dans le cadre de cette recherche, les conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles qui peuvent favoriser l'amélioration des compétences dans le contexte de gestion de projet restent à définir. Ces conditions doivent également prendre en considération les éléments mentionnés précédemment pour tout ce qui a trait à la formation en situation spécifique de travail. À ce sujet, deux auteures, Enlart (2011) et Flück (2017), suggèrent de définir les rôles des actions concernées, les processus d'entraide, les conditions de réussite et de porter une attention particulière à la notion de temps. La recherche aborde également la façon dont les MEP peuvent organiser leur travail (débats collectifs sur le contenu du projet et modes d'organisation) comme cela est proposé par Arnoud (2013) dans sa définition d'un environnement capacitant. Du reste, puisqu'il s'agit d'une organisation à structure matricielle faible, il s'avère nécessaire d'identifier les limites

et les possibilités d'encadrement de ces systèmes par les gestionnaires et le service des ressources humaines des organisations.

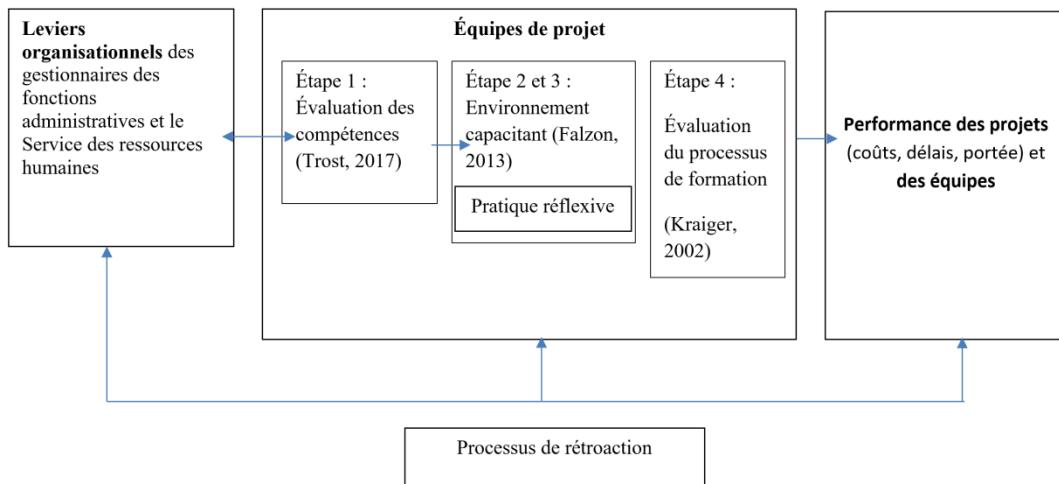
2.5.3 Étape 4 : L'évaluation du système de formation

En ce qui a trait à l'évaluation du système de formation, les éléments à déterminer sont la cible, la méthode d'évaluation et les indicateurs mobilisés. Cette étape sera davantage développée lorsque le cadre systémique d'amélioration des compétences sera conçu et les leviers organisationnels identifiés.

2.6 La conclusion

En résumé, pour répondre à la question de recherche : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des MEP?*, et concrétiser les objectifs reliés aux conditions suivant lesquelles les équipes peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leur membres; aux leviers organisationnelles par lesquels les gestionnaires, le bureau de projet et le service des RH peuvent soutenir l'amélioration des compétences et au système type adapté d'amélioration des compétences, cette recherche s'inspire de la théorie de Trost (2017) pour l'évaluation des compétences, de Falzon (2013) pour les activités de formation, et de Kraiger (2002) pour l'évaluation du système de formation. Celles-ci constituent une ensemble de composantes favorables à la conception d'un système type d'amélioration des compétences selon les quatre étapes proposées par Faisander et Soyer (2007) (voir figure 3).

Figure 3 : Le cadre de référence décrivant les composantes d'un système adapté en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet d'une organisation publique municipale à structure matricielle faible



Source : auteure (2020)

Cette figure tente d'identifier les éléments importants de la présente recherche. En effet, les leviers organisationnels représentent les ressources humaines, matérielles et financières présentes dans l'organisation. Bien que la structure matricielle suggère une intégration des artefacts présents pour la gestion des activités routinières dans la gestion de projet, à ce stade de la recherche, ils sont traités séparément, mais en constantes interactions et soutenus par un processus de rétroaction. De plus, cette distinction permet également de focaliser sur les composantes d'un système type d'amélioration des compétences des membres des équipes durant les activités liées à des projets. Ainsi, à l'intérieur des équipes de projet, les quatre étapes du système d'amélioration des compétences sont décrites. Le dernier élément mentionné constitue le but de cette démarche soit l'amélioration des projets et des équipes. À titre de repère, le cadre de référence de la recherche fait un rappel de la structure

matricielle et des quatre étapes d'un système d'amélioration des compétences. Et, comme démontré dans le cadre de ce chapitre, la gestion des compétences est un enjeu stratégique majeur pour les organisations et le succès des projets. Cette recherche est donc pertinente sur le plan théorique au regard des théories de la gestion de ressources humaines qui abondent en matière de gestion des compétences, mais pas tout à fait adaptée pour les organisations à structure matricielle faible. Sur le plan des retombées managériales, la question de la recherche est partagée comme préoccupation par certains gestionnaires, chefs de projet et membres d'équipe d'organisations publiques locales à structure matricielle.

CHAPITRE 3

La méthodologie de la recherche

À la suite de l'identification de cette problématique sur les plans scientifique et managérial, il est proposé de présenter la méthodologie de la recherche puisque le fondement même de celle-ci est de produire une connaissance. Dans un premier temps, les spécificités de la recherche en science de la gestion sont présentées. Par la suite, le positionnement épistémologique qui reflète une conception de la notion de connaissance est expliqué. Il est suivi d'une description des méthodes de recherche et d'analyse des données cohérentes à la connaissance recherchée. Ce chapitre se termine avec les critères de validité, de fiabilité ainsi que les limites méthodologiques de la présente démarche.

3.1 Les spécificités des sciences de la gestion

La recherche en sciences de la gestion présente des spécificités. En effet, puisqu'il est question de la gestion dans les organisations, ce type de recherche scientifique est effectué, habituellement, à partir de problématiques managériales d'actualité. Ces sujets peuvent être, par exemple, l'analyse ou la conception de modèles de gestion (David, 1999). Ce vaste champ de recherche appliquée inclut, également, la conception d'outils de gestion, les aspects sociaux et psychologiques dans les organisations publiques ou privées ainsi que la conception d'outils de recherche (Prévost et Roy, 2015). Un des objectifs de la démarche scientifique doit donc être un élément qui vise l'amélioration de la situation actuelle dans les

organisations, que ce soit sur le plan technique ou humain. Au concept d'amélioration est ajouté celui de la performance organisationnelle. La recherche d'une meilleure performance des organisations impose alors aux chercheurs une réflexion sur les conséquences indirectes de leurs projets de recherche. En ce sens, ces recherches qui prennent racine sur le terrain peuvent contribuer au maintien des institutions et aux rapports de force inégalitaires hiérarchiques, puisque c'est souvent l'efficience et l'intérêt d'une seule catégorie d'acteurs qui sont visés. Cette catégorie d'acteurs est très souvent celle des gestionnaires au détriment des autres groupes d'employés. De surcroît, ce sont les entreprises performantes qui sont souvent sollicitées contrairement à celles qui vivent des difficultés (Spicer et al., 2009). Les chercheurs dans le domaine des sciences de la gestion doivent considérer la situation dans son ensemble, trouver une problématique managériale d'actualité, enrichir la connaissance issue de la revue de la littérature, réfléchir aux impacts de ces connaissances sur les plans théorique et pratique et ne pas perdre de vue qu'une des finalités est d'améliorer la performance des organisations. À l'intérieur de ce chapitre, ces différents éléments sont abordés.

3.2 Le positionnement épistémologique interprétativiste

Comme l'objectif d'un chercheur est la recherche de la connaissance, il doit se demander ce qu'il considère être la connaissance. L'étude de la constitution des connaissances scientifiques est l'épistémologie (Piaget, 1967). Deux grandes positions épistémologiques sont le positivisme et le constructivisme qui suggèrent

l'existence d'une multitude de paradigmes qui suivent un continuum (Girod-Séville et Perret, 1999). Selon Kuhn (1962), un paradigme est l'unification des croyances, des valeurs et des façons de faire d'une communauté de scientifiques. Selon Avenier et Gavard-Perret (2012), le positionnement épistémologique « *vise à clarifier la conception de la connaissance sur laquelle le travail de recherche reposera et la valeur attendue des connaissances qui seront élaborées* » (p. 8). Dans le présent cas, l'objet de la recherche, soit l'interprétation personnalisée des conditions par lesquelles les employés peuvent favoriser collectivement l'amélioration des compétences de leurs collègues ainsi que des leviers organisationnels selon les gestionnaires, se veut ouvert pour une réflexion de la part des personnes qui ont accès à cette connaissance. En effet, ces conditions et ces leviers, à ce jour tangibles dans les organisations n'ont un sens qu'à travers les expériences et les besoins des employés et des gestionnaires. L'objet de la recherche n'est pas directement accessible pour le chercheur, mais devient compréhensible par l'entremise des personnes qui y ont accès. Par voie de conséquence, ces diverses perceptions font que la présente connaissance est subjective et qu'une énumération des possibilités est acceptée. Ces notions de possibilités de suggestions, d'interactions avec d'autres personnes et de réflexion renvoient à la définition de l'interprétativisme suggérée par Thiétart et *al.* (2014). Pour saisir les expériences des personnes directement concernées par l'amélioration des compétences des membres dans la cadre de la réalisation des projets, et pour contrer les forces inégalitaires hiérarchiques qui existent dans les organisations ainsi qu'en sciences de la gestion, les premiers participants à la présente recherche sont les membres des équipes et ensuite, les

gestionnaires et les professionnels du bureau de projets ainsi que des employés du service des ressources humaines. À titre de rappel, ces forces inégalitaires sont issues du fait que les chercheurs s'intéressent davantage aux gestionnaires au détriment des subordonnés. De plus, au sein des organisations, ces cadres possèdent un pouvoir légitime d'imposer leurs idées aux employés et le contraire, est plus rarissime. Par ailleurs, l'implication des employés au cours de la première phase de la collecte de données présente également les conditions et la manière dont les MEP peuvent définir leur méthode d'évaluation ou d'analyse des besoins de formation et leur environnement potentiellement capacitant dans le cadre de la gestion de projet comme activité d'apprentissage. De ce fait, les résultats de cette recherche reflètent les expériences vécues, les réflexions, les questionnements et les besoins des employés occupant une double fonction (projet et métier). Les résultats sont ainsi analysés d'un point de vue théorique pour comprendre et décrire la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres en vue de proposer des composantes d'un cadre systémique selon les MEP, les gestionnaires des unités fonctionnelles et le service RH. Cette façon de concevoir la connaissance respecte l'essence de cette recherche ainsi que les principes fondamentaux des concepts de l'interprétativisme où la connaissance est une interprétation de la réalité ou une observation (*principe de représentabilité*) réalisée par les sujets de la recherche. Comme mentionné auparavant, les réalités observées et vécues par les employés d'une organisation municipale à structure matricielle alimentent l'objet de cette recherche. Cette interprétation est alors multipliée ou partagée par les sujets qui énumèrent des

possibilités (*principe de l'Univers construit*). La diversité des sujets mobilisés contribue ainsi à mieux saisir l'aspect social des projets considérant qu'il s'agit d'un système social intégré dans une organisation. Dans cette optique, l'objet de la recherche est atteignable grâce aux sujets (*principe de projectivité*) qui évoluent dans un contexte donné avec une subjectivité qui lui est personnelle (*principe de l'argumentaire général*) (Velmuradova, 2004). En somme, cette subjectivité de la réalité des sujets enrichit les conditions et la manière par lesquelles les membres des équipes ainsi que les gestionnaires peuvent contribuer à l'amélioration des compétences des employés qui occupent une double fonction. Les aspects sociaux et éolutifs au regard des réflexions des sujets sont nécessaires étant donné l'objet de cette recherche.

3.3 La recherche qualitative

Dans le cadre de la présente recherche, la connaissance produite est issue, entre autres, des réflexions professionnelles et des retours d'expérience de MEP, donc, de l'interprétation de leur réalité. Pour saisir ces interprétations plurielles des sujets, cette recherche est de type qualitatif (Paillé et Mucchielli, 2016). Selon Dumez (2011), la nature qualitative de la recherche suggère que les aspects relatifs à l'humain tels que la pensée et la parole permettent d'obtenir des descriptions et des explications cohérentes avec le contexte étudié. Or, cet aspect contextuel est intégré à l'objet de la recherche puisqu'il a une incidence sur l'évolution des théories de la gestion des ressources humaines dans les organisations. Sans oublier que les

réflexions des sujets sont primordiales puisque l'objet de la recherche est la compréhension des modalités par lesquelles les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres et à la prise en charge de cette fonction RH par les MEP. La connaissance recherchée provient donc des expériences passées et des réflexions des sujets ainsi que de l'interprétation de leur réalité. La richesse de cette recherche qualitative se trouve dans la description de l'articulation de divers concepts documentés dans la littérature scientifique tels que la gestion des ressources humaines, la gestion des compétences et la gestion de projet. En outre, jusqu'à présent, la littérature scientifique suggère que ces concepts ont un impact positif sur le succès des projets, des équipes et des organisations. Dans ce même ordre d'idées, la richesse de cette recherche provient également de l'identification des possibilités, des limites et des contraintes individuelles, techniques, sociales et organisationnelles au regard de l'amélioration des compétences des MEP. Dans le cadre d'une recherche qualitative, les observations des sujets sont colligées et apportent un éclairage intéressant et nuancé. En outre, le chercheur adopte une approche inductive puisqu'il est guidé par les objectifs de la recherche, et que le cadre de référence est présent uniquement à titre de repère, comme le suggèrent Blais et Martineau (2006). Bref, la revue de la littérature scientifique permet de délimiter certains concepts théoriques et par une méthode de type descriptif, qualitatif et inductif, le potentiel capacitant des projets reste à documenter. Dans cette perspective, le positionnement interprétativiste et l'aspect qualitatif de la recherche restent cohérents au regard de la possibilité d'offrir aux sujets la liberté de s'exprimer sur des éléments constitutifs d'un système adapté

d'amélioration des compétences adaptés à leur réalité au sein d'une organisation publique municipale à structure matricielle.

En somme, l'approche qualitative permet de prendre en considération les aspects communicationnels et relationnels des projets perçus comme un système social ainsi que la gestion de projet défini comme un processus itératif d'actions et d'apprentissages. De surcroît, la méthode de recherche ainsi que les techniques de collecte de données reflètent cet aspect contextuel, systémique et humain présent dans l'objet de la recherche.

3.4 La méthode de la recherche

Pour lier la revue de la littérature, les pratiques professionnelles et les différentes opinions des personnes participantes à la recherche dans un contexte organisationnel précis (la structure matricielle), l'étude de cas est pertinente (Wacheux, 1996, Miles et Huberman, 2005). En effet, selon Yin (2015), la portée de l'étude de cas permet de comprendre un ou des phénomènes (en l'occurrence le ou les « cas ») en contexte réel (actuel), surtout lorsque les frontières ou les délimitations entre ceux-ci et leur contexte ne peuvent être dissociés. L'auteur ajoute que pour saisir et respecter l'aspect multidimensionnel du sujet ou d'un cas, la multiplication des sources d'information s'avère nécessaire. Yin (2015) ajoute qu'il s'agit d'un processus unique de collecte de données avec une multiplication des sources d'information afin de trianguler les données et d'enrichir la réflexion par

rapport aux données obtenues. Ce processus, ou autrement dit la méthodologie liée à l'étude de cas, permet d'adopter une démarche à la fois flexible et rigoureuse. Soulignons que cette rigueur est nécessaire pour soutenir la démarche scientifique. À la suite de cette définition, l'auteur ajoute cinq composantes définissant l'étude de cas :

1. La question de recherche.
2. Les propositions de recherche, le cas échéant.
3. L'unité ou les unités d'analyse.
4. Le lien entre les propositions de recherche et les données recueillies.
5. Les critères d'interprétation des résultats de la recherche.

Chacun de ces points est explicité de manière séquentielle. En ce qui concerne le point quatre, il est inclus dans la présentation de la méthode de collecte de données (point 3.5). Pour ce qui est du point cinq, soit les critères d'interprétation des résultats, il est abordé à la fin de ce chapitre (point 3.7).

3.4.1 L'étude de cas et la question de recherche

En ce qui a trait au premier point, l'étude de cas permet de répondre aux questions de recherche qui commencent, entre autres, par l'adverbe interrogatif « comment » (Yin, 2015). Dans le cas présent, la question de recherche est la suivante : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des MEP?* Cette question évoque une perspective globale de l'objet de la recherche

puisque l'interrogation ne contraint pas le sujet, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016).

De plus, cette question peut inviter les sujets à réfléchir et à s'exprimer sur les systèmes sociaux présents à l'intérieur de leur organisation, et dans le cadre de la gestion de projet. Ces relations peuvent être celles entre employés ou membres d'une équipe projet, ou les rapports avec leurs supérieurs ou les autres professionnels (p. ex. : le service des ressources humaines) dans une perspective de d'amélioration des compétences des MEP. Cette approche systémique dans le cadre des études de cas est proposée par Stake (1995). Du reste, ces relations professionnelles sont modulées en fonction des contraintes et de la marge de manœuvre octroyée par la haute direction de l'organisation publique. Dans la mesure où l'objet est de concevoir une nouvelle façon dont les membres des projets peuvent s'entraider pour s'améliorer, la perspective globale est importante.

3.4.2 L'étude de cas et les propositions de recherche

Pour Yin (2015), les propositions de recherche doivent soutenir la question de recherche pour préciser les éléments à définir. Dans le présent cas, les objectifs reflètent un but précis afin de répondre ultimement à la question de recherche. À titre de rappel, l'objectif général est de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres dans une perspective d'une proposition d'un cadre systémique et les objectifs spécifiques sont de :

1. Comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes projet peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres;
2. Comprendre et préciser les leviers organisationnels par lesquels les gestionnaires, le bureau de projets et le service des ressources humaines (SRH) peuvent soutenir l'amélioration des compétences des MEP;
3. Proposer des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet;
4. Proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics municipaux.

Ces objectifs illustrent le cheminement qui mène à la proposition d'une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences, éventuellement administré conjointement par les EP, les gestionnaires et le service des ressources humaines.

3.4.3 L'étude de cas et l'unité d'analyse

À la lecture de cet objectif général, l'unité d'analyse est clairement identifiée. À des fins de rappel, le cas de cette recherche est le contexte organisationnel particulier de la structure matricielle faible. À l'intérieur de ce contexte, l'unité d'analyse des données regroupe les éléments favorables à l'amélioration des compétences des MEP.

Pour illustrer le présent cas, une organisation publique à structure matricielle faible de projet œuvrant dans le secteur municipal participe à cette recherche. Lors de la sollicitation, 20 organisations publiques similaires répondaient aux critères de la recherche (organisation publique, structure matricielle faible de projet et présence d'un service des ressources humaines). Toutefois, une seule d'entre elles a mentionné sa préoccupation au regard de l'amélioration des compétences des membres des équipes projet. Le service des ressources humaines et les cadres de cette organisation participante partagent des préoccupations communes quant aux objectifs de la recherche et disent ne pas trouver de réponse satisfaisante à cette problématique managériale dans la littérature scientifique et celle destinée aux professionnels. Cette organisation possède une structure par fonction administrative, dont celle des ressources humaines, et réalise des projets (structure matricielle). En matière de gestion des ressources humaines, tous les postes de travail sont encadrés par une description de tâches précise, les employés sont syndiqués et les rapports hiérarchiques sont définis. En liaison avec la GP, les gestionnaires définissent les objectifs des projets pour estimer les ressources nécessaires, les coûts externes, les délais et la portée de ceux-ci; ils rendent disponibles des ressources humaines à temps partiel et maintiennent un certain contrôle des coûts. Depuis quelques années, un bureau de projets est également accessible pour gérer, entre autres, les projets d'envergure et soutenir les bonnes pratiques de GP. Considérant le fait que l'anonymat des participants doit être préservé, la description ne peut pas être plus précise.

En plus de s'assurer de la cohérence entre les questions, les objectifs de cette recherche et l'organisation choisie, un court séjour d'observation est effectué en mars 2017. Ce séjour d'observation intégré à la scolarité du doctorat en management de projets a pour objectifs de :

- réfléchir dans l'action sur les pratiques réelles en management de projets;
- mettre en relief les problèmes en appréciant leur nature et leur portée;
- colliger et codifier les informations relatives à une problématique priorisée par le milieu qui accueille la doctorante;
- examiner les possibilités de solution au problème retenu en appliquant les théories existantes ou en développant de nouvelles connaissances;
- analyser de façon critique le lien entre les théories et les pratiques en contexte de projet.

Ce séjour s'est amorcé par une demande déposée au service des ressources humaines qui a, par la suite, approché les cadres responsables des différentes fonctions administratives. Selon Paillé et Mucchielli (2016), la recherche qualitative prend essence sur le terrain et il s'avère pertinent de s'y imprégner avant d'entreprendre une démarche. Dans cet ordre d'idées, un employé de l'organisation a sollicité la participation d'un professionnel spécialisé en dotation, de trois cadres de trois services distincts, d'un chef d'équipe, d'un contrôleur de projet, de cinq chefs de projet et d'une personne qui contribue à des projets. À ce moment, des échanges informels, sans enregistrement et d'une durée d'une heure par personne sont réalisés.

Les sujets abordés au cours des entretiens touchaient :

- la situation actuelle – mise en contexte par rapport à la gestion des projets et la gestion des ressources humaines en situation de projet;
- la situation désirée en matière d'évaluation des compétences et d'autonomie (marge de manœuvre) pour les MEP.

Par ailleurs, des séances d'observation sont organisées auprès de la communauté de pratique des chefs de projets sur la thématique « des équipes de projet », ainsi qu'auprès d'un comité de pilotage et d'une équipe de projet. Dans le cadre de ces séances, des documents administratifs tels que l'organigramme, les programmes de développement des compétences pour les employés, les procédures d'embauche des chefs de projet, les cahiers de consultation auprès de la population durant les projets et le cadre de référence en gestion de projet sont consultés. De ce séjour d'observation, les documents administratifs et les notes prises pendant les séances d'observation sont conservée pour la collecte de données de la présente recherche, puisque les notes prises pendant les entretiens sont détruites en raison de l'évolution de l'objet de la présente recherche. Néanmoins, en ce qui a trait à la finalité d'une activité d'évaluation des RH, les personnes interpellées mentionnent l'importance d'améliorer leurs compétences de projet et de concevoir un système RH adapté pour les membres des équipes. Cette nécessité reflète la pertinence managériale du présent sujet de recherche et le contexte idéal pour réaliser la démarche puisque les employés impliqués dans les projets verbalisent ces mêmes préoccupations.

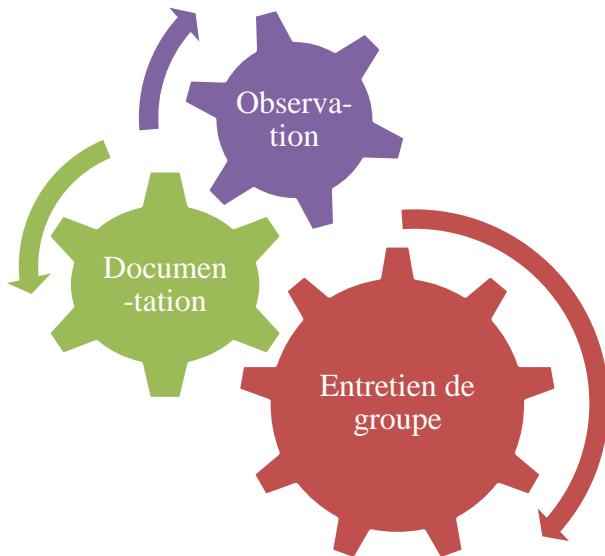
En terminant, la structure matricielle faible de projet est un contexte organisationnel dominant dans la fonction publique québécoise, il s'agit donc d'un cas typique (David, 2005). Il est important de souligner que le cas est un contexte organisationnel et non une organisation. Dans le cadre de ce contexte typique, l'unité d'analyse représente les éléments en soutien à l'amélioration des compétences des membres des équipes projet. Pour cette raison, les informations relatives à la gestion des ressources humaines, la gestion de projet et la gestion des activités d'une organisation publique dans le secteur municipal sont mobilisées et, à la suite du séjour organisationnel, l'abondance des procédures écrites est constatée. Étant donné les ressources limitées du chercheur, le grand nombre de documents à consulter, les séances d'observation à réaliser, et les entretiens à mener avec les employés ainsi qu'avec les gestionnaires, l'étude de cas unique est une approche beaucoup plus réaliste pour ladite chercheure. Bien que l'étude de cas unique soit contestée dans la littérature scientifique du fait qu'elle limite la généralisation des résultats, elle a cependant l'avantage d'aborder dans une perspective systémique et en profondeur les éléments soulignés à l'intérieur des objectifs de recherche et des données recueillies (Yin, 2015). Considérant que la perspective systémique et détaillée est recherchée, diverses mesures sont prises pour atténuer les limites de cette méthodologie et elles sont explicitées au chapitre de la conclusion.

3.5 Les méthodes de collecte de données

Dans le cadre de la présente recherche, le cas est une organisation à structure matricielle et l'unité d'analyse est le cadre systémique incluant les conditions et le

futur système adapté, favorable à l'amélioration des compétences des MEP. Aux fins de l'étude, trois sources d'information sont choisies : l'observation, la documentation et l'entretien de groupe. La figure suivante expose ces trois sources d'information et leur complémentarité.

Figure 4 : Les sources d'information



Tel qu'imagé, l'observation, la document et l'entretien de groupe permettent de dégager une vision globale du sujet tout en enrichissant l'unité d'analyse, comme l'a suggéré Yin (2015).

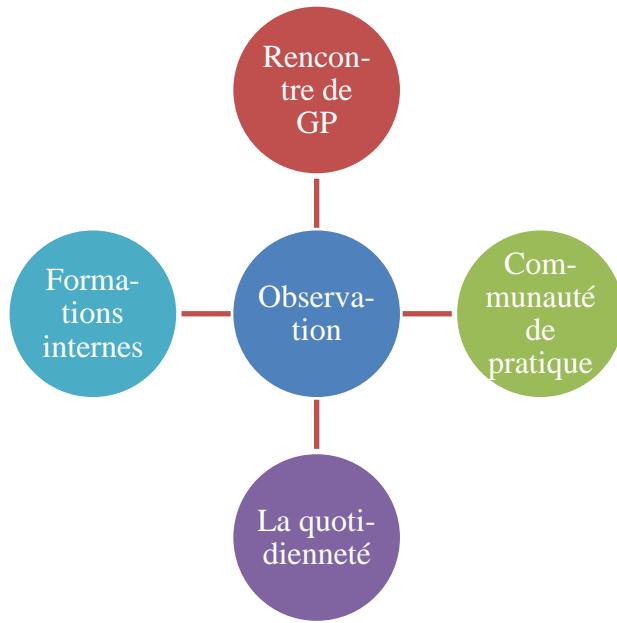
3.5.1 L'observation

Dans le but d'observer, de comprendre et par la suite de documenter les aspects contributifs à l'amélioration des compétences de projet ainsi que l'interaction entre les MEP, soit le premier objectif de la recherche, plusieurs situations anodines de leur quotidien sont observées. En effet, des séances d'observation non structurées qui totalisent une quinzaine d'heures sont organisées. À la suite de chacune des séances, un journal de bord est écrit à la main, transcrit sur support informatique et intégré dans le logiciel d'analyse des données. Soulignons que ces séances d'observation sont issues d'invitations de la part des participants à la présente recherche durant les entretiens de groupe et de demandes de l'observatrice. Les personnes participantes aux entretiens de groupe ont invité la chercheure à observer des rencontres de projet en phase ou en cours de démarrage. À d'autres occasions, durant les entretiens de groupe, certains participants ont fait mention de la tenue d'activités professionnelles en lien avec l'objet de la recherche, ce qui a amené l'observatrice à y participer.

Dans tous les cas, les séances d'observation sont très diversifiées afin de bien comprendre les différentes activités organisationnelles mises à la disposition des employés et des gestionnaires. Considérant la double fonction des employés, des observations en contexte routinier et de projet sont effectuées. En contexte routinier, dans une unité administrative, les séances d'observation font référence à une rencontre trimestrielle où tous les employés sont présents et à une formation intitulée

« Soft skills ». En contexte projet, des séances d’observation se déroulent au cours de réunions ayant à l’ordre du jour le démarrage et le suivi d’un projet, l’utilisation de leur outil informatisé de GP et le suivi d’un projet par un comité de pilotage. Par ailleurs, l’observatrice a eu accès à l’ordinateur d’un employé dans le but d’analyser l’aspect visuel et le contenu de leur outil informatisé de GP. La figure suivante résume les différentes séances d’observation.

Figure 5 : Les séances d’observation



Les 4 sphères exposent les différents lieux d’observation. Dans le cadre de cette recherche, cela a permis de mieux cerner les différents enjeux individuels, sociaux et organisationnels en lien avec l’unité d’analyse et l’objet de la recherche. Ces séances d’observation enrichissent les résultats de la présente recherche puisque tout le contenu du journal de bord est numérisé dans le logiciel d’analyse des données. De plus, elles permettent de mieux saisir les propos des cadres et des employés

lorsqu'ils s'expriment au sujet de leur contexte organisationnel et de comprendre les aspects communicationnels ainsi que relationnels actuellement présents dans le cadre de la gestion des projets.

3.5.2 La documentation

Dans le but de comprendre la structure matricielle faible de projet de cette organisation publique municipale, les rôles et les responsabilités des niveaux hiérarchiques, l'exécution des projets, la gestion des ressources humaines et la gestion des compétences, une recherche documentaire est effectuée. Considérant que cette organisation publique possède de nombreuses procédures administratives écrites et standardisées, un maximum d'information est recueilli sur les sujets touchant les procès-verbaux du comité exécutif et du conseil municipal depuis la création de leur bureau de projets, les projets réalisés et ceux en cours, ainsi que les pratiques RH se rapportant à la gestion des compétences de métier et de projet. Au total, plus de 688 documents sont recensés. Le nombre impressionnant de documents permet, entre autres, de comprendre l'abondance des procédures administratives assujetties aux organisations publiques.

Afin d'apporter un complément aux séances d'observation et à la recherche documentaire, des rencontres sont organisées avec des employés qui occupent une double fonction, mais également avec des gestionnaires et le SRH.

3.5.3 L'entretien de groupe semi-dirigé

Pour comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres (objectif général de la recherche), les employés ayant une double fonction doivent s'impliquer pour que ce cadre reflète leurs préoccupations et leurs réalités. En liaison avec la structure organisationnelle matricielle faible, les gestionnaires de métier, du bureau de projets et du service des ressources humaines sont également interpellés pour définir le soutien qu'ils peuvent apporter. Dans une perspective où la gestion de projet présente un contexte propice à l'amélioration des compétences individuelles mais par l'équipe, le recours à l'entretien de groupe est congruent. Selon Kruger et Casey (2000), un entretien de groupe est une discussion soigneusement planifiée conçue pour obtenir les perceptions sur une zone définie d'intérêt dans un environnement permissif et non menaçant. Les membres du groupe s'influencent ainsi mutuellement en répondant aux idées et aux commentaires des autres. Dans ce cas-ci, l'entretien de groupe reproduit le contexte de l'EP (Steward et al., 2007). De plus, il s'agit d'un excellent outil pour identifier de nouvelles issues et provoquer des discussions puisque les personnes participantes partagent un savoir commun (Kitzinger et al., 2004). Les entretiens de groupe se déroulent plus précisément en trois phases distinctes pour répondre à la question générale de la recherche : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet ?* et aux deux questions spécifiques suivantes :

- 1) Comment les équipes projet peuvent-elles contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres?
- 2) Comment les gestionnaires de métier, le bureau de projets et la DRH peuvent-ils soutenir l'amélioration des compétences des membres des équipes projet?

Puisque la première question se rapporte aux MEP, ils sont les premiers à participer aux entretiens de groupe. Chaque entretien de groupe est formé d'environ six à huit personnes. Selon Kitzinger *et al.* (2004), ce nombre est recommandé pour suivre plus facilement les discussions entre les personnes participantes. Par le fait même, l'échantillon est dimensionnel (Johnson, 1990). Il est composé de personnes expérimentées dans le cadre d'une double fonction à l'intérieur de leur organisation et qui répondent aux critères d'inclusion suivants :

- La participation à un projet d'une durée de plus d'un an et une implication concrète durant la majeure partie de son déroulement;
- L'attribution de la double fonction durant le projet (tâches fonctionnelles et participation au projet) sauf pour les chefs de projet employés par un bureau de projet;
- Une gestion du projet requérant la tenue de rencontres d'équipe en présentiel;
- Une équipe de projet composée d'au moins trois employés de l'organisation et impliquant au moins deux unités fonctionnelles.

Le premier critère cible les projets d'une durée de plus d'un an puisque, selon Zwikael et Unger-Aviram (2010), lorsqu'un projet est d'une durée de moins d'un an, les gestionnaires doivent seulement se concentrer sur les récompenses individuelles pour favoriser le succès des projets. Le second critère vient affirmer la double responsabilité des employés au cours des projets. Il faut s'assurer d'exclure les projets où les employés sont attitrés à temps plein. Évidemment, les chefs de projet employés par le bureau de projets sont exemptés de ce critère. Le troisième critère vise l'aspect relationnel des projets, car c'est seulement en présentiel que les membres peuvent développer leurs compétences individuelles en équipe. Le dernier critère concerne l'aspect multidisciplinaire des projets soit l'implication d'au moins deux corps de métier distincts. Pour ce qui est de la sélection des MEP, cette sollicitation se déroule en trois temps et la figure suivante expose cette séquence.

Figure 6 : La séquence de la sélection des MEP



Cette figure expose grossièrement les 3 étapes et cela exige de plus amples informations. Premièrement, les directions des services qui manifestent leur intérêt

pour participer à la présente démarche sont contactées par téléphone pour leur communiquer en détail la nature du projet, la démarche et les prochaines étapes. Pour s'assurer de la représentativité multidisciplinaire des projets et de la présence des chefs et des contributeurs réguliers dans les entretiens de groupe, un guide de sélection est soumis aux cadres (annexe 1). Dans un deuxième temps, ces cadres discutent du projet de recherche durant leur réunion d'équipe respective. Au cours de cette rencontre, les employés peuvent manifester leur intérêt et s'ils répondent aux critères de base de sélection, les cadres de direction rencontrent leurs cadres intermédiaires et de 1^{er} niveau. Lorsque ces derniers donnent leur aval, une liste de courriels est acheminée à la chercheure. Finalement, dans le but d'établir un premier contact avec les employés, un courriel de consentement pour poursuivre le dialogue, comprenant aussi formulaire d'information et de consentement à la participation à la recherche, leur est envoyé. Il est important de préciser que chacun des participants à la recherche a pu s'entretenir au téléphone avec la chercheure avant d'accorder son consentement formel.

En ce qui a trait aux entretiens de groupe, la figure suivante résume les 3 phases pour les entretiens individuels.

Figure 7 : Les trois phases de collecte de données pour les entretiens de groupe semi-structurés

Phase 1 :

- a) 4 entretiens de groupe avec les employés
- b) 1 entretien de groupe avec des employés du point "a" pour la validation des données

Phase 2 : Entretien de groupe avec les cadres et le service des ressources humaines

Phase 3 : Entretien de groupe avec les employés qui ont participé à la validation et les cadres ainsi que le service des ressources humaines

Tous les entretiens de groupe se déroulent sur les lieux de travail et durant les heures de bureau. **Pour la phase 1 (a),** avant de commencer l'animation, un questionnaire comprenant les items suivants est soumis aux personnes participantes pour mieux cerner leur niveau de connaissance théorique en matière de GP (annexe 2):

- Combien d'années d'expérience en gestion de projet possédez-vous?
- Quelle est votre formation scolaire en lien avec la gestion de projet?
- Avez-vous reçu de la formation d'appoint/continue en gestion de projet? Si oui, lesquelles?

Considérant que le modèle de la compétence de Lichentberger (2012) commence par les compétences génériques des personnes, il est important de connaître les qualifications et les expériences en GP des employés, sans compter que ces données sont utilisées en cas de disparité des résultats. En ce qui a trait à l'animation des entretiens de groupe, elle est soutenue par un guide d'animation pour une durée de

deux heures, comme l'ont suggéré Morgan et Kruger (1998). Certains participants ont requis une aide à l'animation ou un schéma pour faciliter leur compréhension. En réponse à cette demande, le cadre de référence de la recherche a été affiché dans un grand format au mur du local où se tenaient les entretiens de groupe.

Pour ce qui est du nombre d'entretiens de groupe, aucun nombre n'est fixé au départ puisque la saturation des données est visée. Selon la littérature, peu d'études fixent le nombre d'entretiens de groupe nécessaire pour réaliser la saturation des données. En plus, le terme « saturation des données » en recherche qualitative ne fait pas consensus. La saturation des données qualitatives dans le cadre d'un entretien de groupe est en émergence puisqu'il est question de saturation des données à deux niveaux : des groupes et des individus. Hancock (2012) ajoute et suggère différentes manières d'analyser la saturation des données dans le cadre d'un entretien de groupe. Une première analyse des données est en fonction du groupe et il y a saturation lorsqu'aucune idée majeure et nouvelle n'émerge pour chacune des métacatégories suivantes : évaluation des compétences, contexte organisationnel, environnement capacitant, évaluation du système de formation et rétroaction. En outre, les mêmes critères sont utilisés au cours de la deuxième analyse effectuée en fonction des individus. Pour cette première étape, 4 entretiens de groupe sont réalisés ce qui équivaut à une mobilisation de 24 personnes. Concrètement, le tableau suivant présente la participation réelle de la première phase des entretiens de groupe.

Tableau 1 : État de la première phase des entretiens de groupe avec les employés

Entretiens de groupe	Nombre de personnes participantes	Durée
Entretien de groupe 1	6	2 h 26 min
Entretien de groupe 2	7	2 h 14 min
Entretien de groupe 3	5	2 h 09 min
Entretien de groupe 4	6	2 h 16 min
Total	24	9 h 05 min

Ainsi, 24 personnes ont participé aux quatre premiers entretiens de groupe effectués avec des employés pour une durée totale de 9 heures 5 minutes. Par la suite, la chercheure a transcrit les quatre verbatims de ces rencontres et fait une analyse à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse détaillée est abordée au point suivant.

Pour la phase 1 (b), dans le cadre d'un entretien de groupe subséquent traitant du sujet de la validation des données obtenues, les cadres acceptent de sélectionner des employés pour participer à plusieurs rencontres. Par la suite, la chercheure les convient à des entretiens de groupe en obtenant auparavant leur accord. Un résumé de quatre pages des différentes réponses obtenues est envoyé cinq jours avant la tenue de l'entretien. Au regard de l'animation, chacune des questions est reprise avec les réponses émises par les participants sous format PowerPoint. Cet entretien de groupe permet de valider les réponses obtenues et de poser quelques questions plus détaillées. En somme, certains propos sont corrigés, mis en contexte et discutés. Pour cet entretien de groupe de validation et de clarification de certains propos, cinq

personnes sont présentes pendant 2 heures 23 minutes sauf une qui est partie environ une demi-heure avant la fin.

Pour la phase 2, puisqu'il s'agit d'une organisation matricielle faible, les gestionnaires des unités administratives et du service des ressources humaines sont invités à s'exprimer sur les leviers organisationnels qu'ils peuvent éventuellement déployer pour soutenir les besoins des MEP. Ces derniers sont interpellés lorsqu'ils répondent aux critères d'inclusion suivants :

- Assumer un poste de gestionnaire d'un service depuis au moins un an;
- Encadrer des employés qui occupent occasionnellement une double fonction (tâches fonctionnelles et participation à un projet) sauf pour la direction du bureau de projets.

Pour la recherche, les gestionnaires de métier sélectionnés doivent être en poste depuis au moins un an pour avoir une vision globale de l'organisation et de leurs fonctions. En plus, ils doivent encadrer des employés qui occupent la double fonction parce qu'ils sont directement impliqués dans la gestion des projets et à l'amélioration des compétences. Or, pour officialiser leur participation au projet de recherche, un courriel est envoyé avec le formulaire de consentement et six personnes l'ont signé en plus de se présenter à la rencontre qui a duré 2 heures 32 minutes.

À la suite de cette rencontre avec les gestionnaires et le SRH, et dans le but de recueillir une rétroaction générale au regard des résultats globaux obtenus jusqu'à présent, une équipe de travail d'experts en la matière est rencontrée. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse qualitative est une « *quête de sens des actions et des expériences humaines* » (p. 87). De ce fait, pour mieux saisir les subtilités humaines émergentes de l'objet de la recherche, une discussion avec une équipe d'experts est appropriée. Cette équipe de travail, composée d'une dizaine d'experts, prend connaissance des grandes lignes des résultats obtenus à ce jour, et émet des opinions et des suggestions. Cette rencontre n'est pas enregistrée, car elle se déroule dans le cadre de leur travail. Toutefois, la chercheure prend soin de prendre des notes et d'échanger des idées ainsi que des réflexions. Toutes ces notes sont numérisées et intégrées à l'analyse des données, mais seulement utilisées lors de la discussion des résultats puisque ces derniers n'ont aucun lien avec l'organisation participante. Cette seule rencontre organisée avec des experts en développement des compétences a réuni 10 personnes et a duré 3 heures.

Pour terminer, en fonction des réponses obtenues durant la phase de validation avec les employés, et du verbatim issu l'entretien de groupe avec les gestionnaires, et le service des ressources humaines, la **phase 3** consiste à rassembler dans un même groupe toutes ces personnes. Une dizaine de personnes participent à cette rencontre qui durent 2 heures et 35 minutes. Cette dernière rencontre consiste à valider l'ensemble de la démarche et à obtenir des précisions à propos de certains éléments. Les discussions entre les employés, les gestionnaires et les professionnels du SRH

font ressortir une série de réponses hétéroclites qui sont rassemblées dans une présentation PowerPoint. Le but est de comprendre les éléments avec lesquels ils doivent négocier au quotidien pour l'amélioration des compétences des employés dans le cadre des projets, les sources d'inquiétudes et les limites organisationnelles pour combler les besoins des subordonnés.

En résumé, les entretiens de groupe ont débuté en juin 2018; un délai de deux à trois semaines entre chacun est calculé pour permettre une analyse des données. De plus, ces vagues de collectes de données empêchent d'opter pour une approche trop mécanique et de faire plutôt un travail d'analyse en continu (Miles et Hubermas, 2003). Quant au tableau 2, il montre l'ensemble de la démarche suivie pour la collecte de données.

Tableau 2 : Le calendrier de réalisation de la collecte de données

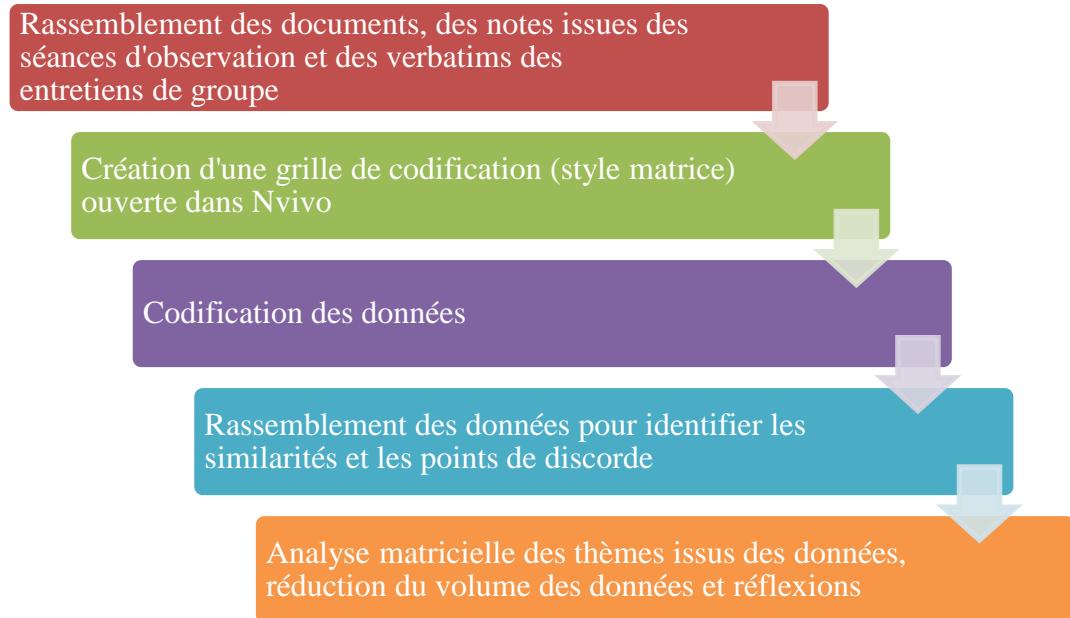
	Séjour organisationnel et phase préparatoire	PHASE 1 (a et b)	PHASE 2	Experts en développement des compétences	PHASE 3
Outils de collecte de données	Recherche documentaire Séances d'observation	Entretien de groupe Séances d'observation	Entretien de groupe	Rencontre	Entretien de groupe
Nombre de participants aux entretiens de groupe		30 personnes	6 personnes	10 personnes	10 personnes
Nombre d'heures d'entretien		11 h 28 min	2 h 32 min	3 h	2 h 35 min

La démarche pour la collecte de données s'est échelonnée sur une période de six mois. En incluant les 3 phases plus les experts, pas moins de 56 personnes ont participé aux différentes rencontres pour une durée totale de 19 heures 35 minutes. En outre, les séances d'observation ont totalisé 15 heures et 688 documents sont rassemblés pour l'analyse documentaire.

3.6 Les méthodes d'analyse des données

L'analyse des données suit la collecte de données. Selon Paillé et Mucchielli (2016), une analyse qualitative est : « *une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes* » (p. 11). Les auteurs ajoutent qu'il s'agit d'une démarche essentiellement de sens qui vise la compréhension et l'interprétation des expériences des sujets. Pour en saisir les spécificités, une grille de codification et une démarche rigoureuse d'analyse sont décrites. Pour donner suite à la collecte de données, la figure suivante illustre le cheminement de l'analyse des données inspiré de Carney (1990) et de Miles et Huberman (2003).

Figure 8 : Le processus synthèse d'analyse des données



La figure 8 présente les grandes étapes de l'analyse des données qui suit la collecte.

Elle commence par le rassemblement des données qui proviennent de trois sources : la documentation, les séances d'observation et les entretiens de groupe. Pour réaliser l'analyse, les données issues de ces diverses sources sont traitées de manière différente. En effet, une description du traitement des données brutes à la création de documents de travail propice à leur analyse est présentée. Au même moment, une grille de codification inspirée du cadre théorique est constituée pour uniformiser le traitement des données et les rassembler en vue de répondre aux questions ainsi qu'aux objectifs de la recherche. La présente description illustre également les étapes lors de la codification des données, leur rassemblement sous chacun des codes et leur analyse. Comme l'ont suggéré Paillé et Muccielli (2016), cette analyse des

données aboutit à construire des descriptions et des interprétations qui sont présentées dans les prochains chapitres.

Avant de commencer l'analyse, une grille de codification est développée par la chercheure. Cette grille contient des métacatégories, des catégories et des sous-catégories. Les métacatégories représentent les quatre étapes du système d'amélioration des compétences pour respecter le sens de l'objet de la recherche. Considérant que les métacatégories sont, par la suite, divisées en catégories, aucune définition n'est proposée. De ces métacatégories se profilent des catégories qui peuvent représenter un concept abstrait issu du cadre de référence de la présente recherche. Pour chaque catégorie, une définition est proposée (voir l'exemple à la figure 9) afin de s'assurer de la précision de celle-ci et de l'uniformité dans la classification des données recueillies, comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016) ainsi que Miles et Huberman (2003).

Figure 9 : Exemple des définitions des catégories

Métacatégories	Catégories	Définitions
Système RH d'évaluation	Bénéfices	L'intention – effet recherché
	Contexte organisationnel	Matricielle faible de projet
	Instrument d'évaluation	Aspects physiques de l'instrument et les interactions avec les pairs

La figure 9 présente les premières cases de la grille de codification. Le premier niveau est la métacatégorie avec la première étape du système d'amélioration des compétences. De cette métacatégorie apparaissent les catégories qui la définissent. Chaque concept de la colonne des catégories possède une définition, si nécessaire; pour certaines, des sous-catégories sont présentes et accompagnées, elles aussi, de définitions (voir figure 10).

Figure 10 : Exemple des définitions des sous-catégories

Méta catégories	Catégories	Définitions	Sous-catégories	Définitions
Système RH d'évaluation	Bénéfices	L'intention – effet recherché		
	Contexte organisationnel	Matricielle faible de projet		
	Instrument d'évaluation	Aspects physiques de l'instrument et les interactions avec les pairs	Support	Aspect physique
			Commentaires qualitatifs	Pendant l'évaluation
			Prises de notes	Durant le projet
			Participation des pairs	Partie collective (commentaires)

La figure 10 montre le niveau de précision des catégories et des sous-catégories définies dans la grille de codification. Un autre constat s'impose alors que certaines catégories ne sont pas détaillées en sous-catégorie étant donné leur simplicité. Par la suite, pour chacune des catégories ou sous-catégories, et de la source d'information (entretien de groupe, observation, document), des codes sont attribués (voir figure 11).

Figure 11 : Exemple de codes

Métacatégories	Catégories	Définitions	Sous-catégories	Définitions	Entretien groupe Employés (discussion)	Entretien groupe Employés de validation (Synthèse)	Entretien groupe cadres et Gestionnaires	Entretien Experts	Entretien groupe Tous	Observations	Recherche documentaire
Système RH d'évaluation	Bénéfices	L'intention – effet recherché			Bénéfice_Empl	Bénéfice_Val	Bénéfice_Gest	Bénéfice_Ex	Bénéfice_Tous	Bénéfice_obs	Bénéfice_doc
	Contexte organisationnel	Matricielle faible de projet			Contexte_Empl	Contexte_Val	Contexte_Gest	Contexte_Ex	Contexte_Tous	Contexte_obs	Contexte_doc
	Instrument d'évaluation	Aspects physiques de l'instrument et les interactions avec les pairs	Support	Aspect physique	Support_Empl	Support_Val					
			Commentaires qualitatifs	Pendant l'évaluation	ComQual_Empl	ComQual_Val					
			Prises de notes	Durant le projet	Notes_Empl	Notes_Val					
			Participation des pairs	Partie collective (commentaires)	Pairs_Empl	Pairs_Val					

La figure 11 illustre cette notion de code pour les catégories incluant les sources de données. Malgré l'existence de cette grille de codification au début de la codification, elle est demeurée ouverte pour des ajouts. Pour ce qui est des ajouts, selon Paillé et Mucchielli (2016) (p. 10) :

[...] [le] chercheur a, règle générale, pour mission de procéder à son analyse avec rigueur et réflexivité, d'une manière qui soit à la fois systémique et souple, selon une logique qui sera réfléchie et dont il pourra présenter les opérations, les raisonnements et les règles de décision.

Cette grille est programmée dans le logiciel Nvivo et chaque code représente un nœud. Comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), la grille de codification permet de classifier les phrases de nature descriptive pour faciliter leur compréhension. Dans le cadre de cette recherche, la grille de codification est utilisée pour classer les phrases issues des documents administratifs, des notes prises pendant les séances d'observation et des verbatims. L'avantage de cette grille de codification est qu'elle est facile à utiliser même si les données sont nombreuses.

Les codes choisis sont plus précisément de type descriptif et préalablement définis à partir des concepts de Trost (2017), de Falzon (2013) et de Kraiger (2002) (voir annexe 3). Pour illustrer les éléments retenus du système de Trost (2017), les codes sont : bénéfices, contexte organisationnel, instrument et contenu. Pour ce qui est du modèle de Falzon (2013), les codes sont issus de la définition soumise par Arnoud (2013) : conditions, débats sur les contenus et les modes d'organisation du projet et de la pratique réflexive. Pour les leviers organisationnels pouvant être déployés pour soutenir le système adapté d'amélioration des compétences des MEP, les codes sont : pratiques RH des gestionnaires de métier, pratiques RH du SRH, promotion de l'environnement capacitant et rôles et responsabilités. Le dernier élément est le système de rétroaction et les codes sont : méthode et évaluation du système.

Essentiellement, la souplesse de la codification permet de mettre en évidence la complexité des relations humaines, du contexte organisationnel et de la gestion de projet. La grille de codification permet de faire une certaine classification des phrases descriptives des diverses sources d'information.

3.6.1 L'analyse des données issues de la documentation

L'analyse des données issues des documents administratifs de l'organisation participante s'est déroulée en deux temps. Pour commencer, le service des ressources humaines a mis à la disposition de la chercheuse des documents en lien avec la

gestion des compétences, la dotation à l’égard des chefs de projet et la gestion de projet. Sont également disponibles, sur le site Internet de l’organisation, tous les procès-verbaux du comité exécutif et du conseil municipal, en plus des projets de consultation, des appels d’offres, des rapports annuels de gestion et les planifications stratégiques (5 et 10 ans). Dans un premier temps, un tri initial des 688 documents sélectionnés, est effectué. Pour s’assurer d’une démarche rigoureuse, il est nécessaire de créer une fiche de tri des documents comportant les items suivants : le titre, la description, l’importance en lien avec les objectifs de la recherche et le résumé (voir annexe 4). Seuls les documents jugés pertinents pour la recherche sont conservés. Ces documents ont fait l’objet d’une analyse approfondie de chacune des phrases et d’une codification dans le logiciel Nvivo. Pour démontrer la rigueur d’une telle démarche, il est pertinent, voire important, d’apporter des exemples. Toutefois, dans le cas présent, cela s’est avéré impossible en raison de la volonté de l’organisation participante de préserver son anonymat. Du reste, considérant qu’il s’agit d’une organisation publique du secteur municipal, des procès-verbaux exposant des décisions administratives sont accessibles en ligne. Tous les procès-verbaux du conseil municipal et du comité exécutif depuis la création du bureau de projets (2014) sont téléchargés. Cette année est choisie, car c’est en 2014 que l’organisation a officialisé les procédures administratives au regard de la gestion de projet. Ces procès-verbaux font l’objet d’une analyse automatique avec le logiciel Nvivo par recherche de mot pour cibler tous les éléments en lien avec la gestion des projets. Concrètement, la recherche automatique s’effectue avec le mot « projet ». Lorsque le logiciel cible un document, une première lecture est effectuée pour s’assurer qu’il

s’agit d’un projet comme défini dans la recherche et non d’un projet de règlement. Sur les 688 documents recensés, 125 documents sont jugés pertinents pour la recherche puisqu’ils ont un lien avec la gestion de projet ou la gestion des compétences. Les 125 documents font l’objet d’une analyse approfondie de chacune des phrases, mais seules celles pertinentes à la gestion de projet et la gestion des compétences sont retenues et enregistrées dans les nœuds programmés dans Nvivo. Les nœuds sont les catégories ou les sous-catégories programmées. Cette analyse initiale issue des documents est réalisée en premier pour saisir le contexte organisationnel et préparer la chercheure à la collecte de données au cours des séances d’observation et de l’animation des entretiens de groupe.

3.6.2 L’analyse des données issues des séances d’observation

En ce qui a trait aux séances d’observation participantes mais non structurées, les notes sont numérisées. Elles contiennent généralement la date et l’heure de la séance d’observation, les titres officiels des personnes présentes (cadre, gestionnaire, employé), le sujet de la rencontre (rencontre de démarrage d’un projet, formation), les thèmes abordés durant la séance ou l’ordre du jour, les discussions, les questions soulevées, les points de tension entre les personnes et les comportements manifestés. Ces notes totalisent une quarantaine de pages incluant celles produites lors du séjour organisationnel de 2017. Ce document informatique est classifié dans le logiciel Nvivo et codifié dans l’unique grille de codification. L’analyse des notes se fait en deux temps. En premier lieu, une lecture est effectuée avec les codes inscrits dans la

marge du document. Cette méthode, pour la chercheure, permet la réflexion et l'ouverture à de nouveaux codes. Dans un deuxième temps, ces phrases sont classées dans les codes programmés dans Nvivo. Même si la première phase peut servir à l'émergence de nouveaux codes, cela ne s'est pas produit.

3.6.3 L'analyse des données issues des entretiens de groupe

En ce qui a trait à l'analyse des données issues des entretiens de groupe, après l'animation et l'enregistrement audio de chacun, quelques jours après, la chercheure a tout retranscrit sous forme de verbatim. Pour rester fidèles aux paroles des personnes participantes, tous les propos sont retranscrits incluant les questions de la chercheure. Durant cette transcription, les personnes participantes sont identifiées par un code qui assure leur anonymat. Pour faciliter la compréhension des codes, au cours de l'entretien numéro 1, tous les participants avaient un code commençant par le chiffre 1. Ainsi, tous les participants ayant un code commençant par 1, 2, 3, 4 et 5 sont des employés puisqu'ils ont participé aux cinq premiers entretiens de groupe. Les gestionnaires et les professionnels du SRH ont participé au sixième entretien de groupe, ils ont donc un code commençant par 6. Pour le dernier entretien de groupe qui s'intitule « tous » puisque les employés, les gestionnaires et les professionnels RH sont présents, les codes commencent par 7. Chaque participant, à chaque entretien de groupe, a un code différent. Cette attention apportée aux codes permet de différencier les propos entre les personnes participantes et, lors de l'analyse, de varier les sources des phrases retenues pour être mises en exergue au prochain

chapitre. De plus, durant la codification, une certaine évolution des réflexions des personnes participantes peut être constatée grâce aux codes. Le tableau suivant montre l'état général des entretiens de groupe et du nombre de pages remplies.

Tableau 3 : État général des entretiens de groupe

Entretien de groupe	Temps	Nombre de pages des verbatims
Entretien de groupe 1	2 h 26 min	81 pages
Entretien de groupe 2	2 h 14 min	72 pages
Entretien de groupe 3	2 h 9 min	80 pages
Entretien de groupe 4	2 h 16 min	84 pages
Entretien de groupe 5	2 h 23 min	83 pages
Entretien de groupe 6	2 h 32 min	103 pages
Entretien de groupe 7	2 h 35 min	85 pages
Total	14 h 35 min	588 pages

Selon le tableau présenté, plus de 588 pages de verbatims sont codifiées. Pour respecter les propos émis par les personnes participantes et faciliter l'ouverture à la création de nouveaux codes, la codification s'est encore faite en deux temps. Dans un premier temps, le code est inscrit à la main dans la marge et ce, pour chacune des phrases. Dans un deuxième temps, au moyen de la grille d'analyse, toutes les phrases sont codifiées avec le logiciel Nvivo (Miles et Huberman, 2003). Cette codification permet de faire un résumé qui est transmis aux employés lors de l'entretien du groupe de validation. En effet, pour réaliser cette première synthèse auprès d'eux, la chercheure a ramassé les différentes questions posées et les différents éléments questionnés pour saisir le sens selon les employés. Cette synthèse a été utilisée également pour l'entretien de groupe réalisé auprès des gestionnaires et des professionnels du SRH. Les codes distinguant les phrases codées des employés, des

gestionnaires et des professionnels du SRH facilitent le repérage des idées similaires et divergentes. Les idées divergentes font l'objet de discussion au cours du dernier entretien de groupe où tous sont présents. À la suite de cette codification, la triangulation des données est réalisée.

3.6.4 La triangulation des données

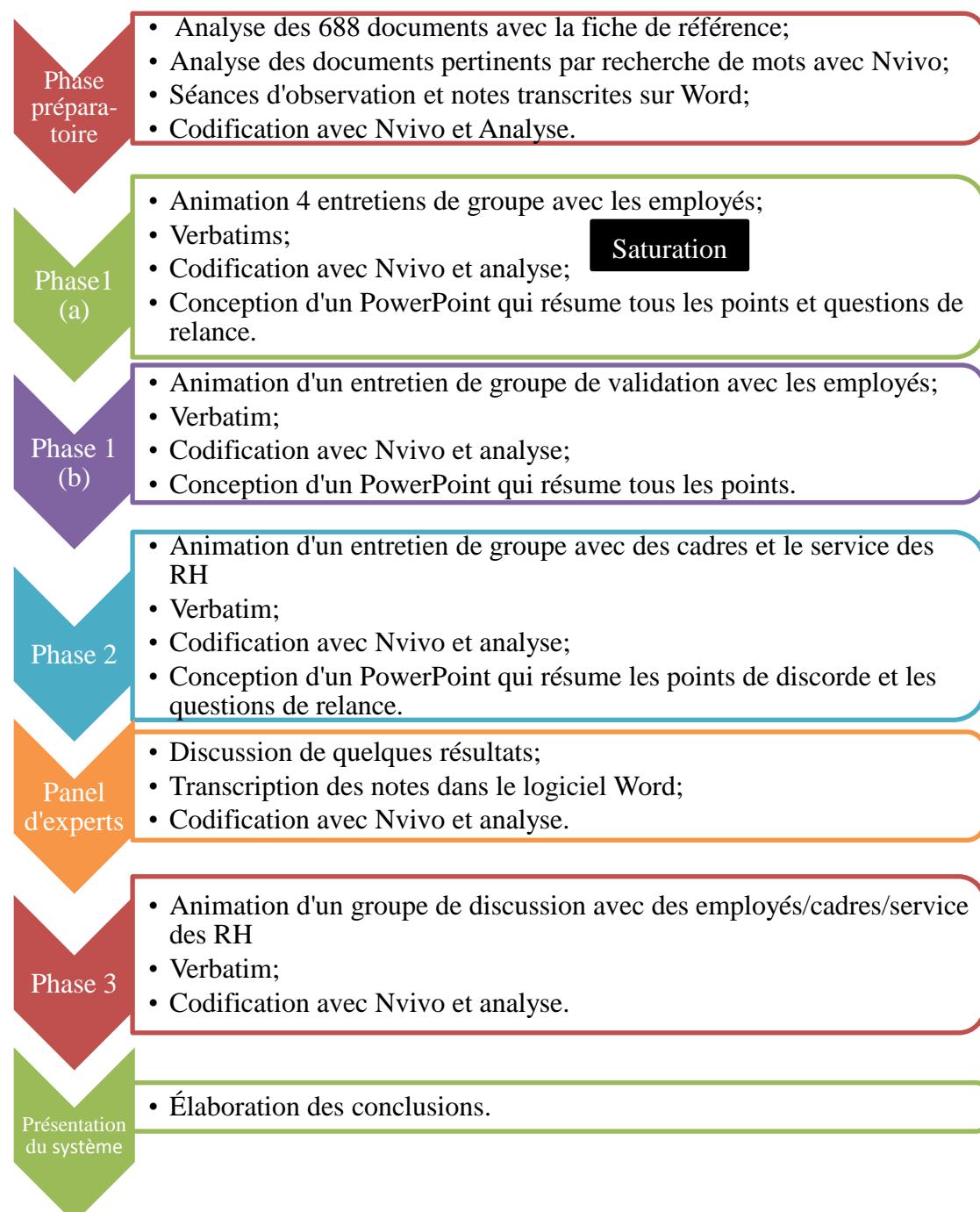
Considérant qu'une seule grille est utilisée, les phrases codées dans les documents administratifs, les séances d'observation et les verbatims des entretiens de groupe sont rassemblées au même endroit dans Nvivo. Comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), chaque catégorie et sous-catégorie est analysée. Pour chacune des catégories et sous-catégories, deux actions se posent. La première action consiste à regrouper pour chaque catégorie et sous-catégorie les phrases qui affichent un sens similaire avec sa source (observation, document et entretien de groupe). Cette phase aussi appelée déconstruction permet de mettre en lumière les similitudes, d'ordonner les données recueillies et d'amorcer sommairement leur interprétation (Deslauriers, 1991). Durant cette phase, la catégorie « contexte organisationnel » est recodée considérant les nombreuses informations recueillies. Les nouveaux codes sont : division des tâches/responsabilités, gestion de projet, la capacité organisationnelle en GP, double fonction, temps, syndicat, SRH. Cette première synthèse permet de dégager les idées principales et le contexte de l'objet de la recherche et de faire émerger la sous-catégorie « contexte organisationnel ». Lors de cette triangulation, les données issues de la recherche documentaire sont priorisées puisqu'il s'agit du

cadre rigide de l'organisation et des éléments relativement tangibles. Les données issues des entretiens de groupe sont par la suite considérées, car elles proviennent d'une multitude d'acteurs. Les séances d'observation, quant à elles, sont des moments ponctuels qui ont surtout servi à enrichir les réflexions de la chercheure et de mieux saisir le quotidien des employés qui occupent une double fonction. Par la suite, la deuxième action regroupe les autres phrases soit des commentaires, des précisions, des idées mineures. Pour Deslauriers (1991), il s'agit de la reconstruction soit la synthèse des données recueillies. Au cours des synthèses des catégories ou des sous-catégories, une grille de réflexion est produite. Elle contient deux sections soit la synthèse de la catégorie ou de la sous-catégorie et les réflexions de la chercheure. Ces réflexions regroupent les mots clés pour faire émaner un concept clé qui donne un sens aux phrases codées des documents administratifs, des entretiens de groupe et des séances d'observation. Durant cette réflexion, les notes prises à la suite de la rencontre avec les experts en développement des compétences sont ajoutées pour bonification. En effet, les suggestions et les recommandations des experts aident la chercheure à dégager une vision périphérique de l'objet de la recherche. Ces notes sont traitées de la même manière que celles des séances d'observation, c'est-à-dire qu'à la suite de cette rencontre, la chercheure a écrit les différentes recommandations et suggestions émises. Ces notes sont retranscrites en information, toutes les phrases sont codées et classées dans l'unique grille de codification. À la différence des autres phrases codifiées, l'analyse se réalise à ce moment. Enfin, en ce qui concerne l'écriture du chapitre suivant, il expose la première série d'actions où il est question de décrire les catégories et les sous-

catégories. Le chapitre 5 présente la discussion des résultats où la chercheure propose sa réflexion issue de la collecte de données. Ce chapitre provient de la deuxième série d'actions incluant les experts en développement des compétences.

Cette triangulation des données permet d'enrichir chacun des codes et de diversifier les points de vue. En outre, la recherche documentaire permet d'avoir une vision à moyen terme de la situation considérant que les documents sélectionnés datent de 2014 à 2018. La grande stratégie de collecte et d'analyse des données est illustrée à la figure 12 :

Figure 12 : La démarche globale de la collecte et de l'analyse de données



En somme, ces stratégies d'analyse des données ont contribué à enrichir le cas qui est le contexte matriciel faible de projet. Et par le fait même, répondre à la

question de recherche : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet?*. En outre, ces stratégies d'analyse des données doivent également se réaliser avec un souci de la qualité scientifique de la démarche. Pour s'en assurer, il sera question de la validité et de la fiabilité de la recherche.

3.7 La validité et la fiabilité de la recherche

Pour terminer ce chapitre qui traite de la démarche méthodologique, et considérant que l'étude de cas s'appuie sur les propositions de Yin (2015), l'auteur propose des critères pour soutenir la crédibilité des résultats. En effet, même si une démarche itérative, ouverte et souple est proposée, il n'en reste pas moins que la rigueur scientifique est primordiale. Plus spécifiquement, Yin (2015) suggère quatre critères pour établir la qualité de la recherche sociale interprétativiste et qualitative.

Ces critères sont :

- la validité du construit;
- la validité interne;
- la validité externe;
- la fiabilité.

Ces quatre éléments semblent suivre une logique par rapport à la cohérence entre la revue de la littérature et les mesures opérationnelles (validité du construit), les données recueillies et leur interprétation (validité interne), la généralisation des

résultats ou leur transférabilité (validité externe) et la réplication de l'étude pour parvenir aux mêmes résultats (fiabilité). Cette suite logique de critères est un guide pour établir cohérence et rigueur dans le cadre de la recherche scientifique.

3.7.1 La validité du construit

Selon Yin (2015), malgré l'aspect subjectif d'une démarche qualitative, pour déterminer si ce critère est respecté dans le cadre de la présente démarche, il est nécessaire de questionner le lien entre la revue de la littérature, la question de recherche, les données analysées et les conclusions. Globalement, cet enchaînement doit préserver une logique sans faille appelée « *chain of evidence* » (Yin, 2015, p, 87).

La présente recherche commence par la présentation d'une revue de la littérature où une limite importante est identifiée et soutenue par trois principaux chercheurs soit Crawford et *al.* (2006), Picq (2011) et Sense (2011). Cette limite théorique est définie dans un contexte précis soit les organisations à structure matricielle faible de projet. Dans cette optique, la nécessité de s'attarder à un tel sujet est soutenue par les théories des ressources humaines.

La question de recherche est construite en tenant compte des limites de la revue de la littérature, ce qui permet de mobiliser des concepts théoriques cohérents. Pour y parvenir, une définition générale des étapes du développement des compétences

ainsi qu'un système en quatre étapes pour l'opérationnalisation sont proposés. Trois théories, celle de Trost (2017), de Falzon (2013) et de Kraiger (2002) sont mises à contribution pour la bonne marche du système. Ces théories servent également de base à l'élaboration de guides d'animation et d'une grille d'analyse des données.

Pour combler les limites théoriques identifiées, les objectifs de recherche sont établis en suivant une logique et une cohérence concernant les concepts mobilisés. En effet, dans le cadre de cette recherche, il est proposé que la fonction RH d'amélioration des compétences à l'intérieur des projets soit prise en charge par les MEP. Les objectifs de la recherche s'attardent, au départ, aux conditions suivant lesquelles les EP peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres et au soutien que peuvent apporter les gestionnaires de l'organisation. Ensuite, les objectifs font un lien avec une proposition d'un système adapté et de son opérationnalisation. Mentionnons également que la prise en charge de cette fonction RH se voulant collective, le recours à l'animation d'entretien de groupe avec des participants provenant des différentes unités administratives est justifié et assure une certaine concordance.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, les sources d'information sont multiples. En effet, même si de nombreuses données sont récoltées à partir des entretiens de groupe, de la recherche documentaire ainsi que des séances d'observation, elles enrichissent tout de même la présentation des résultats puisqu'elles sont analysées de manière intégrée. À l'aide du logiciel Nvivo, pour

chacun des codes, les données provenant des différentes sources sont regroupées afin d'en dégager une vision systémique. Enfin, pour s'assurer d'une interprétation juste des données recueillies au sein de l'organisation participante, deux entretiens de groupe pouvant faire référence à la validation sont réalisés. Le premier se tient après la tenue de l'entretien de groupe avec les employés et le second, à la fin où sont présents des représentants de tous les niveaux hiérarchiques qui ont participé aux différentes étapes.

3.7.2 La validité interne

Au regard de la validité interne des résultats : « *Suivant la définition classique, celle-ci réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation : non seulement ce lien doit être établi en utilisant une méthodologie adéquate, mais encore doit-il faire du sens* » (Laperrière, 1997, p. 404).

Afin de contrôler la validité des résultats, les démarches entreprises pour obtenir les données, les méthodes d'analyse utilisées ainsi que les efforts de triangulation sont décrites.

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser qu'au cours de la collecte de données, 688 documents sont analysés en plus, de 588 pages de verbatim où 46 personnes ont discuté pendant tout près de 15 heures des modalités possibles pour

développer leurs compétences de projet dans un contexte précis. Ces différentes données sont recueillies sur une période de six mois, période pendant laquelle deux entretiens de groupe de validation sont menés. Ces rencontres visent à confirmer la validité des données obtenues et à soumettre des questions de clarification issues également de la recherche documentaire.

En second lieu, au regard de la méthode d'analyse des données, les dispositions prises pour respecter une cohérence entre la collecte de données et les résultats divulgués sont décrites. Pour procéder à l'analyse des documents, des notes issues des observations et des verbatims, une grille de codage prédefini, incluant des définitions pour chacun d'entre eux, est utilisée. Toutefois, cette grille de codage reste ouverte aux ajouts puisque les données recueillies vont au-delà des concepts prévus dans la littérature. La grille inclut les trois sources d'information et ressemble davantage à une matrice descriptive des concepts retenus dans le cadre de cette recherche comme proposé par Miles et Huberman (2003). De plus, à deux reprises, deux groupes de discussion sont organisés pour s'assurer que les reformulations respectent les propos des participants. Dans cette optique, le travail d'analyse s'est fait de façon continue avec des alternances entre la collecte et l'analyse des données comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2016).

En terminant, dans le cadre de cette recherche, et pour donner suite à la présentation des données issues de la documentation, des séances d'observation et des entretiens de groupe, au chapitre 6, les résultats seront discutés et bonifiés par des

théories de la GP, de la gestion des compétences et de la psychologique du comportement humain.

3.7.3 La validité externe

Pour Yin (2015), « *[t]he third test deals with the problem of knowing whether a study's findings are generalizable beyond the immediate study, regardless of the research method used* » (p. 88). Laperrière (1997) ajoute que « *certaines méthodes qualitatives retiendront la logique originale du concept de validité externe, jugeant [...] leurs résultats applicables à toute population ou situation substantivement ou formellement analogue à celle originellement étudiée* » (p. 407).

Comme il est mentionné dans le cadre de la description du lieu de collecte de données, c'est-à-dire une organisation publique à structure matricielle faible de projet dans le secteur municipal, l'amélioration des compétences (les activités de formation) et l'évaluation des employés, que ce soit dans les ministères ou organismes publics québécois, sont des activités RH laissées à la discrétion des directions générales. En plus, dans le cadre de la description de l'organisation participante, il est mentionné qu'elle possède un bureau de projets et un outil informatisé en GP. Comme avancé par Laperrière (1997), la transférabilité des résultats d'une organisation à une autre est possible, du seul fait qu'il s'agit d'un cas typique, mais sans nécessairement l'affirmer, car s'agit d'un cas unique. Ces propos peuvent être également appuyés par la rencontre réalisée auprès de 10 experts en

développement des compétences pour les organisations publiques et les ministères. Pour ces derniers, la présente démarche, les résultats sommaires ainsi que les réflexions de la chercheure sont cohérents avec le soutien qu'ils apportent à leurs clients au quotidien.

En terminant, la validité externe dans le cadre d'une recherche qualitative représente une limite importante. Comme proposé, cette dernière est seulement hypothétique.

3.7.4 La fiabilité

Pour Laperrière (1997), « *[s]’assurer que les résultats de recherche ne sont pas le fruit de circonstances accidentnelles constitue une question préoccupante pour les approches conventionnelles* » (p. 409). Concrètement, pour Miles et Huberman (2003), le chercheur doit détailler, préciser et décrire son protocole de recherche de mise en œuvre. Pour ces motifs, les formulaires de consentement et d'information (annexes 5 et 6), les deux guides d'entretien (un pour les employés et l'autre pour les gestionnaires) (annexes 7 et 8), le schéma utilisé dans les groupes de discussion, la grille d'analyse (annexe 3) se retrouvent en annexe. Toutes les notes et les verbatims sont numérisés pour pouvoir les analyser avec le logiciel Nvivo. Lors de l'analyse des verbatims, des citations sont retenues et présentées au chapitre suivant. Dans cette perspective, un maximum d'efforts est déployé pour démontrer que les résultats obtenus sont issus d'une démarche rigoureuse et transparente. Du reste, lorsque les caractéristiques sont réunies, la réPLICATION de la démarche peut aboutir

hypothétiquement à des propositions similaires par rapport aux possibilités de conception d'un système adapté d'amélioration des compétences.

Par ailleurs, dans le cadre de ce chapitre, comme dans toutes les autres recherches doctorales, la démarche est encadrée par deux directeurs de recherche et est évaluée par un comité incluant une personne indépendante de l'université d'où provient la chercheure. De plus, la présente recherche a fait l'objet de trois conférences à différents moments.

3.8 Le cadre éthique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, puisque les données recueillies concernent, entre autres, les expériences passées et les réflexions de MEP et de gestionnaires de métier, les interactions avec des êtres humains sont omniprésentes. Par conséquent, une certification éthique est délivrée par le Comité d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi (annexe 9). Cette certification éthique a pour but d'analyser les outils de collectes de données pour préserver le respect des individus, leur bien-être et la justice.

3.9 La conclusion

En guise de conclusion de ce chapitre, le positionnement épistémologique ainsi que la méthode de collecte et d'analyse des données seront résumés.

En effet, en cohérence avec les cadres théorique et de référence, en plus des questions de recherche, le positionnement épistémologique est interprétativiste avec une approche qualitative et descriptive. En outre, considérant que le contexte organisationnel est le cas et que l'unité d'analyse est les éléments favorables à l'amélioration des compétences, l'étude de cas s'avère incontournable (Yin, 2015). En effet, sur le plan théorique, les organisations ayant une structure matricielle faible de projet exposent les employés à des défis particuliers, sans oublier le contexte public où les lois ainsi que les activités administratives obligatoires imposent une charge de travail définie. L'étude de cas permet donc de multiplier les outils de collectes de données tels que l'analyse documentaire, l'observation et les entrevues semi-dirigées de groupe (Yin, 2015). Cette multiplication des outils de collecte de données enrichit les éléments au regard des questions de recherche.

Étant donné que les expériences, les perceptions et les idées des personnes travaillant dans une organisation à structure matricielle faible sont recherchées, toutes ces données sont compilées à l'aide du logiciel Nvivo. Dans le cadre de cette compilation et par la suite, à l'étape d'analyse, la démarche proposée par Miles et Hubermas (2005) est retenue, avec une matrice de codification prédéfinie mais ouverte pour laisser tout l'espace nécessaire aux perceptions des participants à la recherche. Le prochain chapitre présente les différentes données recueillies.

CHAPITRE 4

La présentation des résultats

À la suite du chapitre sur la méthodologie, le chapitre 4 présente les données recueillies pour comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres et ainsi concevoir un système adapté type. À titre de rappel, le étapes du développement est un processus continu et itératif qui a pour but d'enrichir le répertoire des comportements des employés par la réalisation d'activités de formation où un nombre limité de compétences sont ciblées (Roe, 2015, p. 319). Concrètement, au cours des différents entretiens de groupe, les participants discutent de leur contexte organisationnel, de la manière dont ils évaluent leurs compétences et bonifient les activités d'apprentissage déjà présentes dans leur organisation pour que celles-ci contribuent à l'amélioration de leurs compétences de projet. Ces entretiens de groupe débutent avec les employés qui occupent une double fonction dans l'organisation participante. Par la suite, les gestionnaires et les professionnels du SRH participent aux entretiens subséquents et prennent connaissance des propos des employés pour comprendre, réfléchir et identifier des leviers organisationnels. Le tout se termine par un entretien regroupant les gestionnaires, les professionnels du SRH ainsi que les employés. Dans le cadre de la présentation des résultats, chacune des quatre étapes d'un système type d'amélioration des compétences est présentée à tour de rôle. Par ailleurs, les propos des employés sont repris à chacune des étapes, et comme expliqué au point 3.6.7 du chapitre précédent, l'attribution d'un

code à 2 chiffres : le premier chiffre permet d'identifier le numéro d'entretien de groupe et le deuxième chiffre permet de différencier les propos de chacun des participants. Précisons que les quatre premiers entretiens de groupe sont réalisés de manière indépendante. Le cinquième en est un de validation impliquant des employés qui ont participé aux quatre premiers entretiens de groupe. Il est identifié par le mot « Employé » et par un numéro commençant par un 5. Les opinions des gestionnaires et des professionnels du SRH sont exposées en réaction aux idées émises lors des entretiens de groupe précédents. De ces différents entretiens ressortent, au cours d'un septième entretien, quelques idées divergentes entre les employés et les gestionnaires et professionnels du SRH. Pour identifier ce septième entretien de groupe, le mot « Tous » est utilisé avec le chiffre 7, le deuxième chiffre attribué à chaque participant permet de les distinguer. Cette distinction permet lors de la présentation des résultats de démontrer que les phrases retenues proviennent de différentes sources. De plus, des compléments d'information découlant de la recherche documentaire et des observations réalisées étoffent les éléments abordés. À la fin de chaque thème, un bref résumé est exposé pour circonscrire les éléments jugés importants.

Dans tous les cas, les propos des participants, plusieurs documents administratifs de l'organisation et des séances d'observation permettent de détailler et d'approfondir tous les éléments en lien avec la question de recherche : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible telle qu'une municipalité,*

comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes?

4.1 Le contexte organisationnel

Considérant que l'organisation participante possède une structure matricielle faible de projet, les résultats décrivant la gestion des activités routinières et, par la suite, la gestion de projet sont présentés. En outre, puisqu'il s'agit d'un aspect distinctif de cette recherche, les éléments discutés par les employés concernant leur double fonction sont également mis en lumière.

4.1.1 La gestion des activités routinières

Le premier élément retenu pour comprendre et décrire cette organisation publique est la gestion des activités routinières. Pour ce faire, les caractéristiques suivantes sont abordées : les niveaux hiérarchiques et les instruments de gestion des ressources humaines relatifs à l'amélioration des compétences, à l'évaluation du rendement et à la dotation.

Au regard des différents documents administratifs tels que l'organigramme et les rapports annuels de gestion, la structure organisationnelle est divisée par services administratifs et dépendamment de ces derniers, six niveaux hiérarchiques séparent la plus haute instance, le conseil municipal (les élus), de la base, les employés. Selon

d’autres documents administratifs tels que le plan de développement individualisé et le processus de gestion de la performance et du développement des cadres, les dispositions administratives quant à la gestion des ressources humaines sont régies par les directions des services. Cependant, au quotidien, l’encadrement des subalternes peut être effectué par les cadres intermédiaires (chef de division, surintendant et superviseur en chef) et des cadres de premier niveau (superviseur, responsable et coordonnateur). Toutefois, les documents relatifs à l’amélioration des compétences des cadres et des employés mentionnent qu’il s’agit d’une responsabilité également attribuée à la personne elle-même.

Plus précisément, deux outils de gestion des ressources humaines liés à l’amélioration des compétences sont recensés : un pour les cadres et un second pour les employés. Il faut noter que, depuis 2017, les cadres s’impliquent dans un processus de gestion de la performance et du développement. Un document administratif indique que le processus de gestion de la performance et du développement des cadres « [...] consiste à établir une communication constante avec l’employé pour s’assurer qu’il comprend très bien les résultats attendus de lui, le soutenir dans l’exercice de ses fonctions et l’aider à maintenir ou à améliorer sa performance » (p. 4). Les principes directeurs sont : la cohérence, la responsabilité partagée (rétroaction, soutien, encourager le développement des compétences dans une perspective d’amélioration continue), l’équité et l’adaptabilité (au contexte, aux besoins d’affaires et à la nature des responsabilités). Il stipule que « *[l]e développement des compétences de gestion favorise l’atteinte des objectifs de*

performance et le cheminement de carrière, ainsi, il rejoint les besoins individuels et organisationnels » (p. 7). Par ailleurs, dans le cadre d'une enquête pilotée par le service des ressources humaines en 2018 concernant la compréhension, l'utilisation et les pistes d'amélioration possibles du programme de développement des compétences pour les cadres actuellement déployé, différentes pistes de réflexion sont identifiées. À la suite d'une analyse sommaire des résultats de cette enquête, en matière de développement des compétences, les cadres semblent éprouver des difficultés à trouver une cohérence entre leur évaluation des compétences, leur plan de développement élaboré et les formations suivies. En plus des activités de formation qui impliquent l'apprentissage par projets, les cadres demandent un accompagnement plus soutenu et mieux adapté par un professionnel dans le domaine. Ce constat s'est aussi révélé au cours du dernier entretien de groupe de la présente recherche, où tous sont présents; il y est mentionné « [...] *qu'antérieurement, comme dans toute organisation, à la [...]*¹⁰, *il y a eu des gens qui ont été nommés à des postes de gestion en reconnaissance de leur performance antérieure et non pas parce qu'ils avaient les compétences pour devenir gestionnaire [...]* » (*Tous* 79¹¹). En bref, les cadres sont soumis à une procédure RH de gestion de la performance et d'identification des compétences à développer. L'organisation

¹⁰ Dans le but de préserver l'anonymat de l'organisation participante, son nom n'est pas indiqué.

¹¹ À titre de rappel, le mot « *Tous* » signifie qu'il s'agit d'un propos émis par une personne qui a participé au septième entretien de groupe où employés, cadres et professionnels du SRH sont présents.

semble reconnaître que l'amélioration des compétences favorise la performance, et le système en place est en phase d'appropriation par les employés ciblés.

À l'égard des subalternes, une méthode d'apprentissage liée au développement individualisé est disponible depuis 2014. Toutefois, au cours des entretiens de groupe, aucun participant n'a déjà pris connaissance de cette méthode et une seule personne mentionne : « *Ça s'en vient, ça fait cinq ans qu'on en entend parler* » (*Employé 12*). Cette méthode pédagogique de gestion vise à mettre en lumière les forces de l'employé selon son supérieur immédiat, les compétences ciblées à développer, les enjeux de sa division, les enjeux de la personne et le plan de développement avec le soutien requis, un échéancier, un indicateur et un espace pour les commentaires. À partir de ces informations, l'employé doit faire l'analyse de l'efficacité de son comportement. Les techniques pédagogiques suggérées sont : les lectures, les rétroactions, les observations dans l'action, le coaching, le compagnonnage, le mentorat, le projet et le journal de bord. Dans cet ordre d'idées, l'activité de transfert proposée à l'égard des apprentissages est que l'employé prenne conscience de ce qu'il doit cesser de faire, commencer à faire et continuer à faire. Certains services administratifs proposent même, à intervalle régulier, une séance d'information animée par un employé volontaire. En effet, certains services administratifs proposent aux employés des séances d'information d'une heure à raison de deux jeudis par mois. Les animateurs de ces séances d'information sont des employés qui veulent partager des connaissances techniques ou relationnelles avec leurs collègues. Concrètement, ces employés, qui sont volontaires, inscrivent

leur nom sur une feuille avec le thème qu'ils désirent aborder. Si leur thème est retenu par le cadre du service administratif, l'employé doit préparer une courte présentation et s'exécuter le temps venu. Par ailleurs, en matière d'évaluation, les employés en période de probation doivent participer à une évaluation du rendement. Selon les employés, ces évaluations se font très rapidement et seulement durant leur période de probation qui peut varier de six mois à un an.

Pour terminer cette description de la gestion des activités routinières et de celle des ressources humaines, les procédures de dotation pour les chefs de projet recrutés à l'extérieur de l'organisation sont effectuées par le SRH. Lorsqu'il est question de dotation des chefs de projet, les compétences recherchées sont toujours celles déterminées par l'organisation : « ouverture d'esprit », « communication interpersonnelle », « intégrité » et « service à la clientèle ». Par la suite, le service RH de l'organisation, en collaboration avec le cadre responsable du projet, peut ajouter une des deux paires de compétences suivantes : « capacité d'analyse » et « autonomie » ou « savoir transmettre de l'information » et « savoir travailler en équipe ». Le profil se termine par l'énumération de compétences spécifiques telles que « savoir gérer les communications », « sens du partenariat », « capacité d'analyse » et « orientation vers les résultats ». En somme, les compétences ciblées sont en lien avec le poste de niveau hiérarchique que la personne occupera.

En résumé, l'amélioration des compétences est une préoccupation pour l'organisation dans un but de performance. Sous ce rapport, plusieurs instruments de gestion sont utilisés en ce sens.

4.1.2 La gestion de projet

Pour comprendre et décrire la gestion de projet (GP), le rôle et les responsabilités des acteurs concernés ainsi que les méthodes sont exposés.

Au regard du rôle et des responsabilités, à la suite de l'analyse des documents administratifs tels que le cadre de gestion de projet, les procès-verbaux du comité exécutif ainsi que du conseil municipal et l'outil informatisé en GP, tous les niveaux hiérarchiques ont un rôle spécifique et un pouvoir décisionnel défini. À cet effet, le conseil municipal et le comité exécutif confient les mandats d'exécution pour les grandes phases des projets, donnent leur aval pour les appels d'offres, les dépenses supplémentaires et rendent des comptes à d'autres paliers gouvernementaux, à des organisations publiques, à des entreprises privées, aux citoyens et à divers acteurs socio-économiques.

Au-dessous du conseil municipal et du comité exécutif, il y a le commanditaire qui est un directeur adjoint ou un directeur du service le plus concerné par la nature du projet, lequel est imputable à la réalisation du projet. Concernant les projets multidisciplinaires ou les projets qui mobilisent des professionnels de différents

services, un comité de pilotage peut être constitué. Il est composé des directeurs des services concernés pour qu'ils puissent prendre des décisions administratives de manière concertée et suivre le déroulement du projet.

Au dernier niveau, il y a l'EP composée d'un chef de projet et des contributeurs. Le chef de projet coordonne l'intégration, le contenu, les délais, les coûts, la qualité, les ressources humaines, les communications, les risques, l'approvisionnement et les acteurs du projet. Certains services font le choix d'attribuer le statut officiel de cadre à leurs chefs de projet pour leur déléguer un pouvoir décisionnel. Malgré cela, pour certains de ces employés : « *Ils nous ont mis cadre pour donner un semblant d'autorité, mais on n'a aucune espèce de poignée auprès des ressources* » (*Employé 46*). Certains ajoutent que même si les ressources humaines sont des employés travaillant à l'intérieur de l'organisation, les chefs de projet ne se sentent pas légitimes d'intervenir auprès de leurs collègues. À titre d'exemple, un employé mentionne (*Employé 16*) :

[...] on n'a pas de contrôle, moi, je n'ai pas d'employé sous moi, je suis « *un professionnel X* ¹² » et j'ai ma boss qui est chef de division, ce sont ses employés, quand j'ai besoin de ressources dans ma propre division ce ne sont pas mes employés à moi donc, je ne peux pas aller les chercher ou modifier les priorités.

¹² Dans le but de préserver l'anonymat des participants à la recherche, nous avons volontairement enlevé la profession exacte de l'employé.

Dans cette optique, les chefs de projet détiennent le statut de cadre, mais ils sont perçus comme des employés qui possèdent uniquement un pouvoir d'influence et non d'autorité.

En ce qui a trait aux MEP, ils peuvent être des représentants de leur service (équipe de projet multidisciplinaire) ou des employés d'un même service, et leur présence est requise pour tout le projet. Il est important de préciser que ces membres peuvent être des employés (professionnel ou technique) ou des cadres. D'autres peuvent s'impliquer seulement à des moments précis du projet. De plus, selon certains employés, il peut arriver que dans un projet, l'employé qui réalise une intervention ponctuelle ne soit pas celui inscrit dans le plan de travail du projet. Ces derniers précisent que cela se produit pour accélérer le processus de réalisation des livrables. À titre d'exemple, un employé mentionne (*Employé 27*) :

Là on s'entend, ça fait X¹³ ans que je suis à la ville, donc tu sais qui va te rendre un service, j'y en dois une, il m'en doit une, un moment donné pour des accès, faire corriger un problème, si on doit repasser et remettre ça dans la pile de changement, ça va prendre des semaines[...]

De surcroît, certains employés qui s'impliquent ponctuellement dans les projets mentionnent qu'ils sont sollicités régulièrement dans les projets pour réaliser une même tâche. En résumé, les MEP peuvent être des gestionnaires, des employés techniques ou professionnels provenant de différents services administratifs ou du

¹³ Dans le but de préserver l'anonymat des participants à la recherche, le nombre d'années d'expérience de l'employé est enlevé volontairement.

même. Ces membres peuvent être présents de manière continue ou ponctuelle durant les différentes phases du projet, mais les employés inscrits dans le plan de travail du projet ne sont pas nécessairement ceux qui réalisent les tâches.

En outre, l'organisation participante à la recherche possède, depuis environ cinq ans, un bureau de projets qui assume un double mandat : réaliser des projets d'envergure et développer de bonnes pratiques de GP. Toutefois, les gestionnaires, les professionnels du SRH et les employés, leur bureau de projets est principalement utilisé pour le premier mandat. Par ailleurs, le bureau, en partenariat avec d'autres services administratifs, coordonne et anime une communauté de pratique en GP. Pour faire court, cette communauté de pratique est ouverte aux chefs de projet et aux gestionnaires qui se rencontrent à quatre reprises durant l'année pour discuter de différents sujets.

En ce qui concerne les méthodes de GP, selon les personnes participantes à la recherche, deux d'entre elles sont pratiquées : la méthode en cascade (waterfall) proposée par le PMBOK et les méthodes agiles. Concernant la méthode en cascade, elle est décrite dans le cadre de la GP de l'organisation. À des fins de synthèse, la méthode en cascade décrite dans le PMBOK (le Guide du corpus des connaissances en management de projet) est un processus unique de réalisation d'un projet axé sur les outils techniques (Morris, 2013). Quant à la méthode agile, elle vise principalement la satisfaction des acteurs et l'efficacité de l'équipe projet. Cette méthode présente plusieurs particularités, notamment une planification segmentée

par petites périodes de temps (appelées sprint), un processus itératif et une attention soutenue portée sur l'équipe de projet (Crowder et Friess, 2015). Les employés identifient plusieurs limites à la méthode de gestion en cascade puisqu'ils constatent que les projets se réalisent rarement de manière séquentielle. Quant aux méthodes agiles, de l'avis des gestionnaires, « *les concepts agiles à la base c'est les humains avant les livrables, c'est le face to face, maximiser ces choses-là au détriment de. [...]* » (Gestionnaire 64). Un employé ajoute (Employé 46) :

Je sais que c'est la même, je dis comme nous on fonctionne à la ville, puis vous vous fonctionnez en waterfall, à chaque fois que moi je fais une reddition de comptes, OK, là j'ai fait ça, il faut que je prenne 1 sprint, 3 sprints, sprint 4 que je le transforme de façon à ce que les grands projets le voient et le prennent, dans le fond tu dis « oui », mais on ne la suit pas du tout parce que nous, en informatique, on travaille en mode agile pas en mode waterfall où on fait des Gantt par exemple prédictif [...]

Toutefois, une autre personne mentionne que cette autre méthode de GP peut amener une certaine confusion puisqu'elle n'est pas formelle (Employé 24) :

Je peux dire que du côté TI, nous, je pense qu'il y a un manque, quelque chose qui pourrait être amélioré, c'est de bien définir qu'on fait tel tel type de tâches, tel type de processus, comment ça doit être fait, comme ça quand le gestionnaire de projet fait son évaluation, quand on a besoin de faire telle telle chose, je pense que je suis très vague, mais je pense que tu sais où je m'en vais avec ça, de bien définir, c'est comme ça qu'on fait à la ville, la façon de faire c'est comme ça, on ne le fait pas d'une autre façon à côté parce que maintenant, ce n'est plus comme ça qu'on le fait, on s'en va dans cette direction-là donc, oui ça va peut-être prendre deux jours de plus ou deux jours de moins, mais c'est comme ça qu'on le fait, de bien définir ça, de bien le décrire, je pense que c'est pas bien décrit, c'est dans les têtes de tout le monde, plein de processus côté technologique qui [...]

Par ailleurs, dans le cadre des entretiens de groupe, les employés ainsi que les gestionnaires qui font usage des méthodes agiles de GP semblent être plus à l'aise

de participer aux discussions qui traitent de l'amélioration des compétences. Selon eux, les séances de rétroaction sont plus fréquentes et intégrées dans cette méthode que dans celle en cascade (waterfall).

En matière de GP, l'organisation participante à cette recherche possède un outil informatisé de GP où tous les projets sont consignés de même que les activités administratives gérées en mode projet. L'outil incite à l'uniformité des composantes des projets et des procédures de demande d'approbation. Chaque employé peut visualiser ses contributions avec les échéanciers et les indicateurs de suivi. Cet outil de gestion exige toutefois des employés utilisateurs une connaissance appropriée de la totalité des termes et composantes d'un projet. Après avoir suivi une formation sur l'utilisation qu'on peut en faire, certains employés le trouvent néanmoins complexe et difficile à comprendre. En effet, il est observé que quelques personnes manifestent certains signes d'anxiété et de découragement (discussions négatives entre employés, refus de lire le manuel d'instruction, nombreuses questions). Par ailleurs, dans le cadre des entretiens de groupe avec les employés, ces derniers jugent cet outil « [...] *un beau petit logiciel. Mais un logiciel, c'est juste pour entrer des données de projet, ça ne fait pas de toi un chef de projet* » (Employé 46), et « *c'est pour la reddition de comptes, pour que tout le monde voie la même information* » (Employé 42). Dans ce contexte, les aspects techniques des projets mobilisés par cet outil informatisé semblent malgré tout combler certains besoins.

La gestion des projets doit donc respecter les niveaux hiérarchiques des employés œuvrant à l'intérieur de la structure matricielle. En outre, avec le temps, différents instruments de soutien à la GP se déploient de façon évolutive.

4.1.3 La double fonction

Dans le cadre de la structure matricielle en place, depuis quelques années, certains employés œuvrent au sein de projets tout en poursuivant leurs activités routinières. Le degré de connaissance et de maîtrise des différents aspects liés à la GP sont d'ailleurs abordés au cours des différents entretiens de groupe avec les gestionnaires, les professionnels du SRH et les employés, de même que les sentiments et les commentaires liés à la gestion de cette double fonction.

À ce jour, les employés constatent qu'ils ont peu de connaissances et de compétences par rapport à la GP, car « [...] *le monde ne savent pas trop c'est quoi de la gestion de projet alors on ne sait pas c'est quoi les compétences [...]* » (*Employé 22*). Certains ajoutent que les étapes de justification et de démarrage d'un projet sont des notions floues et imprécises. Les gestionnaires et les professionnels du SRH renchérissent sur cet énoncé en mentionnant qu'il s'agit parfois d'une méconnaissance de base (les gens n'ont pas les connaissances requises) et d'autres fois, d'un manque d'aptitudes liées à la GP. Parallèlement à cela, au cours des entretiens de groupe, les employés discutent de questions d'ordre général et indiquent avoir en moyenne 10 ans d'expérience en GP ou avoir suivi une formation

scolaire en GP (14 sur 25). Pour ce qui est des neuf employés qui n'ont jamais suivi une seule formation scolaire en GP, cinq d'entre eux n'ont pas, non plus, suivi de formation d'appoint. Au total, 20 % des employés qui ont participé aux entretiens de groupe n'ont jamais suivi de formation en lien avec la GP.

De l'avis des employés, leur double fonction ainsi que la multiplication de projets les laissent avec un sentiment d'inefficacité. Ils ont aussi l'impression de perdre du temps lorsqu'ils doivent relire plusieurs fois un projet pour se remémorer les étapes subséquentes, une lacune résultant d'une implication à temps partiel. À titre d'exemple, un employé verbalise cet état d'esprit (*Employé 55*) :

Il y a une question d'inefficacité, mais ça va encore plus loin, je te dirais même que ça va au niveau de la motivation ou comme on dit, mobiliser les employés, c'est démobilisant, tu ne te sens pas efficace, tu ne te sens pas soutenu, mais on dit que ça ne marche pas d'avoir des projets et de tenir ton quotidien, en tout cas, moi, je pense que c'est très difficile de pouvoir faire les deux ensemble [...].

Nonobstant cet élément, les gestionnaires et les professionnels du SRH précisent qu'il est impossible, dans une structure matricielle faible de projet, d'attribuer un seul projet par employé considérant les délais d'attente déterminés par des procédures administratives à respecter. Toutefois, selon eux, il serait pertinent d'offrir aux employés un soutien afin qu'ils développent de nouvelles méthodes de travail. De plus, tous précisent que les projets sont choisis en fonction des orientations stratégiques de l'organisation et de sa capacité financière. Ils ajoutent que les projets sont inscrits dans les plans d'investissement et que ceux priorisés par l'organisation ne sont pas analysés en fonction de la disponibilité des ressources

humaines. Selon eux, une réflexion s'impose puisque ce sont souvent les mêmes employés qui sont sélectionnés. Certains employés discutent aussi du fait qu'il arrive que leurs pairs soient dédiés à des projets qui cumulent plus de temps que leur horaire hebdomadaire leur permet. Cette situation contribue à l'émergence d'une compétition interne pour l'accès aux ressources. Ils mentionnent que cela peut avoir un impact sur le plan administratif parce que les individus travaillent prioritairement sur leur projet et après, lorsqu'ils ont du temps, exécutent les tâches des projets des autres ou attendent d'être interpellés par leur supérieur. À titre d'exemple, un employé (22) commente cette situation :

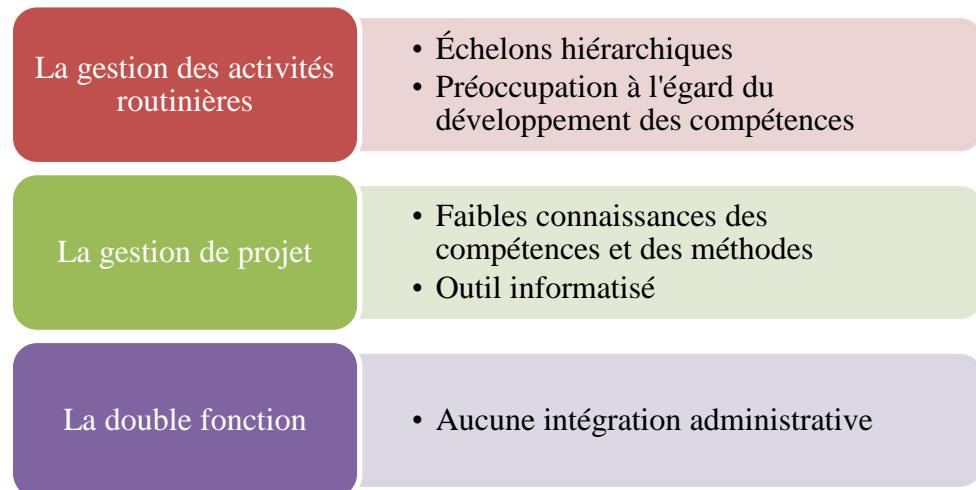
Je pense [...] qu'on est dans une saine compétition, je n'empêcherai pas d'avancer le projet d'un collègue, mais c'est sûr qu'entre prioriser le tien quand tu as une pression de ta direction, tu vas attendre que la pression vienne de la direction pour aider ton collègue quasiment, je ne trouve pas que ça crée une synergie, je ne sais pas, ça peut peut-être freiner un peu la collaboration [...].

En lien avec ces propos, soulignons au passage que cette notion de double fonction contribue à l'émergence de sentiments personnels négatifs.

Après avoir analysé brièvement leur outil de GP informatisé, il semble présentement impossible pour un directeur ou la haute direction de faire un état de situation sur l'utilisation générale des ressources humaines dans les projets. D'un point de vue administratif, il n'existe aucun document ou aucune procédure en lien avec la double fonction des employés.

En résumé, la figure suivante expose les différents éléments liés au contexte organisationnel.

Figure 13 : Les éléments liés au contexte organisationnel



De manière plus détaillée, la gestion des activité routinière est constituée des services administratifs et de six niveaux hiérarchiques où les personnes élues prennent la majorité des décisions stratégiques ainsi que celles liées aux ressources humaines et financières. Le service des ressources humaines (SRH) administre, entre autres, un système d'évaluation des compétences et de formation des cadres ainsi que des employés. En outre, l'organisation participante reconnaît que l'amélioration des compétences contribue à la réalisation des objectifs de performance de l'organisation. Parallèlement à cela, les projets sont administrés par les mêmes employés, gestionnaires et personnes élues; toutefois, aucune intégration administrative de la gestion de projet à la structure matricielle n'est réalisée. Par le fait même, en matière de GP, les instruments techniques ne révèlent pas la réalité de

la double fonction et cette situation semble avoir un impact négatif sur le moral des employés. De surcroît, les employés verbalisent leur faible connaissance et maîtrise des compétences de projet et des méthodes de travail qui combinent la réalisation de tâches routinières et de projet.

4.2 L'évaluation des compétences

À la suite de cette description du contexte organisationnel, l'évaluation est abordée dans une perspective d'améliorer les compétences de projet des MEP. Le système d'évaluation des compétences proposé contient le but à atteindre, le système d'évaluation, les rôles et responsabilités des gestionnaires, des professionnels du SRH et des employés ainsi qu'à l'instrument de gestion.

4.2.1 Le but à atteindre par un futur système d'évaluation des compétences

En ce qui a trait au but à atteindre par la futur mise en place d'un système d'évaluation des compétences, les gestionnaires et les professionnels du SRH ainsi que les employés de l'organisation participante soulignent spontanément la nécessité d'améliorer les compétences de projet des membres des équipes. Selon eux, cette amélioration devrait aider les employés, les équipes et l'organisation à être plus performants dans le cadre de leurs activités. En outre, les participants à la recherche identifient les types d'équipes et de projets ainsi que les membres affectés par cette évaluation. Pour appuyer leurs propos, les employés mentionnent que les projets

mobilisent habituellement deux types d'équipes. La première équipe réalise les étapes de la planification et de la réalisation du projet. Pour les projets d'envergure, elle est généralement constituée d'environ cinq personnes provenant de différents services administratifs. Pour ce qui est des plus petits projets, les équipes sont composées de deux à cinq personnes d'un même ou de deux services administratifs. La seconde équipe est celle de l'exécution du projet qui est dirigée par le même chef de projet mais travaille, cette fois-ci, avec des entrepreneurs externes. Malgré cette spécificité, ils mentionnent que toutes les équipes doivent utiliser le même outil informatisé de GP proposé par l'organisation. Puis, en conformité avec le cadre de référence en GP de l'organisation participante, les projets sont classés en trois catégories selon leur nature et leur complexité. La première catégorie regroupe les projets d'envergure qui mobilisent une multitude d'acteurs et qui nécessitent un investissement de plus de cinq millions de dollars. La deuxième catégorie rassemble les autres projets. Au regard de la troisième, il s'agit d'activités courantes de l'organisation, mais administrées en mode projet. Elles peuvent, par exemple, avoir pour objet la construction ou la réfection de trottoirs où une procédure est définie, mais elles sont enregistrées comme un projet pour, entre autres, circonscrire les coûts ainsi que les délais. Pour donner une idée de l'ampleur des projets de catégorie 1 dans un service administratif, une personne participante précise : « *On parle de deux, trois projets par année sur une quarantaine* » (Tous 72). Les MEP qui devraient être impliqués dans ce système d'évaluation des compétences de projet sont donc le chef de projet et les contributeurs réguliers des équipes de planification et de réalisation pour les projets de catégorie 1 prioritairement, et de catégorie 2.

Selon les employés, une évaluation formelle des compétences de projet leur permet, à eux tout comme à l'organisation, de monter un portfolio global des compétences de projet, d'améliorer l'arrimage entre les compétences des employés et celles requises pour chacun des projets, d'orienter le recrutement pour combler les compétences de projet manquantes et de rendre les employés heureux. En outre, selon les employés, les forces identifiées par l'évaluation permettent aussi à l'organisation de se créer une banque interne de formateurs. Pour les gestionnaires, cette évaluation pourrait également contribuer à la mobilisation des salariés en favorisant la solidarité et la collaboration.

En somme, pour les participants, le premier but à atteindre, à l'occasion de la conception et du futur déploiement d'un outil d'évaluation des compétences de projet, est l'amélioration de ces dernières pour en arriver éventuellement à optimiser les résultats des projets notamment en ce qui concerne les coûts, les délais et la qualité.

4.2.2 Le futur système d'évaluation des compétences de projet

Pour concrétiser cet objectif, les employés proposent deux systèmes d'évaluation des compétences soit une gestion prévisionnelle et une autre lors de la constitution des EP.

Tout d'abord, pour certains employés, une gestion des compétences peut être réalisée en fonction du futur plan d'investissement triennal de l'organisation (les projets qui seront financés au cours des prochaines années). Une employée décrit cette proposition (*Employé 41*) :

C'est pour cela que moi je dis, en amont, assure-toi que les candidats pour les projets soient à un niveau souhaitable pour participer à un projet, puis ça tu ne le fais pas au jour un du projet, tu le fais en planification, en préparation, en amélioration continue, en formation.

Pour réaliser ce lien entre les projets et les compétences, les employés proposent que le SRH dresse une liste simple de compétences de projet avec les comportements associés. Ainsi, lorsque les gestionnaires identifient un projet, ils devraient définir les enjeux majeurs du projet, c'est-à-dire les aspects techniques, administratifs, relationnels, interpersonnels et politiques. De ces enjeux, ils devraient faire un lien avec des actions et des comportements sous-jacents pour identifier des compétences de projet. Par la suite, ces gestionnaires cibleront certaines personnes, les rencontreront pour présenter les projets avec les compétences exigées et évalueront sommairement celles qu'elles maîtrisent déjà. Une fois cette démarche accomplie, un plan de formation peut être élaboré plusieurs mois avant le début du projet. Toutefois, selon des gestionnaires, des professionnels du SRH et des employés, cette gestion prévisionnelle des compétences est difficile à établir puisque la liste des projets prioritaires se modifie au fur et à mesure des interventions de la haute direction et ce, même s'il s'agit de décisions entérinées relativement à la réalisation de projets. En plus, au cours des dernières années, une formation générale en GP d'une durée de deux jours a été offerte à différents employés. Selon un sondage

réalisé à l'interne, les répondants indiquent qu'ils ne peuvent pas mettre en application les notions apprises puisqu'ils ne contribuent pas à un projet dans l'immédiat ou qu'ils n'ont pas le temps de le faire ou qu'ils trouvent difficile de faire le transfert dans le cadre de leurs activités professionnelles.

D'autres employés parlent d'un système d'évaluation au début de chacun des projets. Ils sont d'avis que lorsqu'un propriétaire de projet ou un commanditaire veut nommer un chef de projet, il devrait adopter la même démarche que celle présentée dans le cadre de la gestion prévisionnelle des compétences. Cette démarche propose de réfléchir aux différents enjeux d'un projet pour cibler les compétences clés. Ainsi, lors d'une rencontre entre le propriétaire du projet et l'éventuel chef de projet, une discussion devrait être entamée à l'égard des compétences de projet ciblées. Ces compétences servent alors de base d'analyse pour la sélection du chef de projet à l'intérieur de l'organisation. En plus, les employés ajoutent que le supérieur immédiat peut, déjà à cette étape, être sensibilisé aux défis que son subalterne doit affronter. Pour les employés, il importe de sensibiliser le supérieur hiérarchique (*Employé 14*) :

Mais ce qui m'amène à penser au point de vue des chefs de division qui, eux, travaillent beaucoup en fonctionnel, il faudrait trouver une façon de les sensibiliser à ce qui se passe lorsqu'on passe en mode projet pour qu'ils comprennent davantage ce que leurs employés vont être appelés à faire, vont vivre lorsqu'ils travaillent sur le fonctionnel et sur le projet.

Par la suite, le chef de projet devrait suivre la même procédure pour former son équipe. Plus précisément, en fonction des tâches et des responsabilités des membres

de l'équipe de projet, quelques compétences de projet devraient être ciblées par le chef de projet. Celui-ci devrait inscrire ces compétences sur une fiche et la donner aux cadres des unités administratives concernées en vue d'une sélection des employés qui contribueront au projet. Dans cette perspective, tous les supérieurs immédiats des contributeurs réguliers des projets seront au fait des défis à relever et des forces de leurs subordonnés dans le cadre des projets. Pour certains employés, cette première amorce d'évaluation peut être de nature informelle (*Employé 21*) :

Mais ça ne se ferait pas aussi par une évaluation du supérieur qui en discutant avec l'employé, le patron y voit comment son employé fonctionne dans sa gestion de projet puis lui il serait en mesure de cibler ce qui faudrait avoir comme formation ou non pour tel et tel employé, je ne sais pas.

Ensuite, lors de la première rencontre de démarrage des projets, les chefs de projet peuvent officialiser le système d'évaluation des compétences de projet des membres de leur équipe. Pour ce faire, ils peuvent distribuer aux MEP le formulaire d'évaluation qui regroupe les compétences de projet ciblées avec une grille d'analyse et, par la suite, le transmettre aux supérieurs immédiats concernés. Pour la divulgation des résultats, les employés suggèrent d'embaucher un consultant externe ayant pour mandat d'élaborer un portrait global (forces et faiblesses) de l'équipe. Pour ce qui est de chacun des membres, les supérieurs immédiats devraient poursuivre leur rôle d'encadrement. Durant les entretiens de groupe, la divulgation des résultats a suscité de nombreuses discussions. Certains employés insistent sur la pertinence de partager avec le chef de projet les résultats personnalisés des compétences des membres de l'équipe pour qu'il soit au fait de leurs forces et

faiblesses. Toutefois, d'autres participants ne sont pas à l'aise avec cette façon de faire puisqu'il s'agit d'un collègue. Les gestionnaires soulignent qu'à l'occasion, eux aussi contribuent à des projets; qu'un subalterne prenne connaissance des forces et des faiblesses d'un supérieur est une situation délicate qui peut être embarrassante. Et comme certains chefs de projet sont contributeurs dans d'autres projets, cela peut créer d'autres malaises. Les gestionnaires et les professionnels du SRH précisent que les chefs de projet n'ont peut-être pas encore la maturité ou l'expertise requise pour gérer ce genre d'information. Cette réflexion repose sur le fait que, présentement, les cadres s'approprient un système relatif à l'amélioration de leurs compétences.

En résumé, le futur système d'évaluation des compétences peut être réalisé en deux temps. Dans un premier temps, en fonction du futur plan d'investissement triennal de l'organisation où les cadres peuvent élaborer des profils de compétences en fonction des enjeux techniques, relationnels et interpersonnels des projets à venir. Ainsi, chaque cadre peut procéder à des évaluations préliminaires des compétences de projet des employés dans une perspective de gestion prévisionnelle. Dans un deuxième temps, avant que le projet débute, tous les MEP reprennent ces évaluations pour officialiser le début du processus d'amélioration des compétences.

4.2.3 Les rôles et les responsabilités des acteurs

Pour soutenir ce système d'évaluation des compétences de projet, lors des entretiens de groupe avec les employés, ces derniers échangent sur les rôles et les

responsabilités que les cadres, les professionnels du SRH et eux-mêmes doivent assumer.

Pour les employés, la haute direction doit soutenir financièrement un bureau de projets constitué d'une équipe de soutien à l'évaluation des compétences de projet. Les employés insistent sur le fait qu'ils ont besoin de conseillers professionnels (coachs) pour les soutenir, les observer et les guider dans cette procédure de gestion de l'évaluation.

Au regard des directions des services administratifs, les employés mentionnent que leur rôle est de faire les suivis des évaluations réalisées dans le cadre des projets et de les joindre à celle réalisée annuellement. De plus, les employés attendent des cadres qu'ils leur accordent plus de temps pour réaliser leur évaluation des compétences et des formations adéquates en matière de GP.

Par ailleurs, selon les employés qui participent aux entretiens de groupe, le rôle et les responsabilités du chef de projet, dans le cadre de l'évaluation des compétences de projet, consistent à s'autoévaluer, à distribuer les formulaires d'autoévaluation, à accompagner les contributeurs réguliers de leur projet et à les écouter. Pour d'autres employés, ce n'est pas le rôle du chef de projet de s'impliquer activement auprès de son équipe pour évaluer leurs compétences : « *Ce n'est pas au chargé de projet de faire ça, ça doit venir de directives du comité de directeurs ou des gestionnaires ou*

des ressources humaines » (Employé 42). Pour mettre en lumière les contraintes liées au contexte organisationnel, un employé clarifie son propos (Employé 12) :

Mais aussi en mode faible, tu ne peux pas aller voir, tu ne peux pas aller voir un employé pour lui dire que dorénavant c'est comme ça que ça se passe, il faut que tu t'améliores, il faut que tu fonctionnes avec son chef de division et tu dises « regarde, il travaille bien, mais je veux l'amener là parce que le projet demande telle affaire », c'est comme hiérarchiquement parlant, il y a certaines choses que tu ne peux pas faire tout seul.

De plus, les employés jugent que les cadres doivent également être plus au fait des difficultés qu'ils vivent.

Au regard de l'EP, les employés mentionnent que leur rôle et leurs responsabilités, par rapport à l'évaluation des compétences des membres qui la composent, sont d'instaurer un climat de confiance, d'ouverture et d'entraide en fonction des forces de chacun. Pour ce qui est des contributeurs réguliers dans les projets, les employés soulignent que leur rôle et leurs responsabilités dans ce système consistent à s'autoévaluer et à s'engager dans le projet. Certains employés mentionnent qu'il est intéressant d'impliquer tous les membres d'une équipe projet dans chacune des évaluations. Pour donner suite à cette suggestion, quelques employés se disent ouverts à se faire évaluer par un pair dans une perspective de formation. Toutefois, d'autres ne se sentent pas légitimes de le faire ou ne croient pas que c'est leur rôle de le faire, comme le fait remarquer un employé : « [...] *je me vois mal dire à mon collègue : toi tes relations interpersonnelles, tu aurais besoin de formation, ça se dit peut-être par un patron, mais ça ne se dit pas vraiment entre*

employés, me semble [...] » (Employé 21). Au cours de l'entretien de groupe avec les cadres, ceux-ci croient que certaines personnes ont des difficultés à exprimer ce genre de rétroaction et qu'ils peuvent faire plus de dommages chez les autres.

Cette vision de l'implication de tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation concernant l'évaluation des compétences est partagée par les cadres et les professionnels du SRH ainsi que les employés.

4.2.4 Le formulaire d'évaluation des compétences de projet et ses composantes

Les employés décrivent, au cours des entretiens de groupe, un formulaire d'évaluation des compétences de projet tout en précisant le soutien nécessaire pour le rendre fonctionnel.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'outil central d'évaluation des compétences de projet pour les membres des équipes, les employés discutent d'un formulaire numérisé et intégré à leur outil de GP existant. Dans cet ordre d'idées, cet instrument d'évaluation s'intègre à leur gestion quotidienne de projet. Le formulaire contient trois sections. Ils précisent que la première section est consacrée à l'évaluation quantitative des compétences de projet. La seconde offre la possibilité d'inscrire des commentaires qualitatifs. En ce qui a trait à la troisième section, les employés proposent d'inclure la possibilité d'inscrire des notes évolutives.

De façon détaillée, au regard des compétences de projet préalablement définies par le commanditaire du projet, les employés proposent de les limiter de 5 à 10 classées par ordre de priorité. Considérant que les MEP travaillent à temps partiel à des projets, ils devraient n'en choisir qu'une à la fois (*Employé 12*) :

Moi, ce que je veux c'est que la personne, on parle de maturité en gestion de projet. Puis pour ça, il faut amener les gens à maturité aussi professionnellement parlant. Fait que oui tu as des aspects personnels à travailler pour être, mais j'en mettrais pas trop. Mais c'est dans un but long terme avec ton chef de division « je veux t'amener toi à grandir » et grandir aussi en mode projet parce que je t'ai aidé à grandir en mode opérationnel. Fait que je verrais ça comme ça, je ferais attention de ne pas... mets-nous le tableau de toutes les compétences, mais je vais les travailler une à la fois, je vais peut-être commencer par la pire.

Les employés proposent de définir précisément chaque compétence sous forme de questions. Selon eux, cette façon de faire leur permet d'identifier des éléments précis composant chacune des compétences retenues et d'y répondre rapidement. Ils mentionnent que les réponses devraient être inscrites sur une échelle de couleurs très courte (rouge-jaune-vert) pour qu'ils puissent également repérer rapidement les éléments à développer et ceux maîtrisés. Ces résultats quantitatifs permettent d'établir un profil des compétences individuelles des membres tout en s'intéressant à l'aspect collectif de l'équipe. Pour les employés, l'aspect collectif de l'évaluation est la compilation des résultats de l'échelle de cotation des compétences ciblées de chacun des membres de l'équipe. La compétence qui obtient le résultat le plus bas devient celle à travailler tout au long du projet. Les employés signalent que cette façon de faire permet de ne pas cibler individuellement des personnes, enlève de la

pression sur le chef de projet et rend la gestion moins prenante pour les supérieurs immédiats. En effet, pour les cadres et les professionnels du SRH, il est important que cet outil de gestion soit simple et le plus allégé possible sur le plan administratif. De plus, pour les employés, les notions d'intérêt envers le projet, d'amélioration des compétences, d'attitude positive (vouloir réussir le projet), d'engagement et de disponibilité doivent également être évaluées. L'*employé 31* précise : « *Moi je pense de ce qui est ressorti et vous l'aviez dit, ça été dit beaucoup c'est l'engagement en fait, je pense que c'est le "commitment" et la responsabilité parce que travailler sur un projet c'est une responsabilité collective* ». D'autres employés renchérissent en mentionnant : « *Parce qu'eux autres, ça ne les intéresse pas être responsable ou chargé de projet, sont bons, sont compétents, mais ils ne veulent pas le faire* » (*Employé 44*); « *Donc, l'intérêt en plus des compétences* » (*Employé 41*); « *Elle n'est pas là* » (*Employé 44*); « *L'intérêt et les compétences* » (*Employé 41*) et; « *C'est ça que j'ai dit au début, l'engagement* » (*Employé 42*). Les employés précisent que ces notions sont des leviers nécessaires et favorables au succès des projets ainsi qu'à l'amélioration des compétences. Cette question d'intérêt amène une discussion sur la notion de choix, pour les cadres et les professionnels du SRH. Celle-ci est délicate parce que, pour eux, certains projets sont plus attrayants et d'autres moins, mais tous doivent s'achever éventuellement. Néanmoins, certains cadres et professionnels du SRH croient qu'il faut demeurer ouvert à la discussion. Car en dépit des limites organisationnelles et des expertises uniques de plusieurs employés, une personne participante à l'entretien de groupe des cadres et professionnels du SRH émet malgré tout cette suggestion (*Gestionnaire 64*) :

Des fois, ce qu'on peut faire par contre, c'est aller maximiser l'intérêt et l'épanouissement dans le projet pour aller maximiser les compétences, leurs points forts, les mettre en position d'échange, de partage de compétences, de se sentir accompli d'une autre façon pour qu'il découvre cet intérêt là mais si a priori, je veux dire qu'il a quelque chose à faire là.

D'autres cadres et professionnels du SRH mentionnent que c'est à l'employé de manifester ses intérêts et sa motivation à participer ou pas à un projet (*Gestionnaire 65*) :

Ça revient aussi à ce qu'on disait tantôt, c'est une responsabilité aussi de l'employé là-dedans, il y a beaucoup de choses que je lis, il y a beaucoup d'attentes envers l'organisation pour pousser quelque chose, mais ça fait partie des mauvaises pratiques pour pouvoir apprendre. Tu as une responsabilité qui t'appartient, de motivation, on parlait d'intérêt, je le vois moins, donc ça, dans l'attente, il ne faut pas avancer si, c'est à vous de lever le flag peut-être que tu ne le lèveras pas au premier jalon, mais c'est quelque chose que tu vas réaccélérer plus tard puis là après ça on va être capable de faire un suivi sur les compétences.

Mais encore, au cours du dernier entretien de groupe avec les cadres, les professionnels du SRH et les employés, la discussion concernant l'intérêt s'est poursuivie. Au fil des échanges, la notion d'intérêt se transforme en motivation. Malgré tout, pour certains participants de cet entretien de groupe, il est important, à l'occasion, de donner l'impression aux employés de choisir un projet qui les intéresse. Pour les employés, cette notion de choix devrait aussi être présente pour la participation à l'évaluation des compétences. Pour les cadres et professionnels du SRH, cette situation les oblige éventuellement à rencontrer les employés réfractaires pour connaître les raisons de leur refus à participer. À ce stade de description, le formulaire contient de 5 à 10 compétences de projet, classées par ordre d'importance et définies sous forme de questions avec une petite échelle de cotation. Des questions

pour mesurer l'intérêt, l'attitude positive, l'engagement et la disponibilité de l'employé à l'égard du projet et du système d'amélioration des compétences sont proposées. Les employés ajoutent d'inclure dans l'outil d'évaluation des compétences de projet une section pour inscrire des commentaires personnels : « *Je pense qu'il faudrait qu'il y ait des questions un peu fixes, mais aussi une partie "écris ce que tu veux"* » (*Employé 11*). Selon eux, ces commentaires permettent d'intégrer leurs réflexions personnelles et leurs discussions avec leur supérieur immédiat. Du reste, pour les subordonnés, il est plus facile d'écrire des appréhensions ou des perceptions que de comprendre les éléments constituant les compétences de projet. À l'intérieur de cette section ouverte de l'évaluation des compétences, certains employés suggèrent de poser des questions sur les contributions individuelles des membres à l'égard de l'équipe projet. Pour ces employés, cette réflexion encourage les discussions relatives aux forces, aux faiblesses de chacun et au processus d'entraide à développer. Certains employés expriment de la résistance envers cette suggestion, car ils ne se sentent pas à l'aise d'aborder ces sujets avec leurs collègues. Pour certains : « *On est tous le maillon faible à un moment donné ou à un autre* » (*Tous, 79*). Et pour d'autres : « *Des fois, il y en a qui sont bien faibles bien plus souvent dans bien des choses* » (*Tous, 76*). Pour terminer cette évaluation des compétences, des employés discutent d'ajouter des questions qui demandent une réflexion de la part de l'équipe projet. Ces questions doivent faire référence à la dynamique de l'équipe. Par ailleurs, concernant l'idée de l'autoévaluation des compétences de projet des MEP avec des questions incluant une échelle de cotation et des questions ouvertes, les cadres et les professionnels du SRH émettent certaines

mises en garde. Selon eux, considérant la faible maturité de l'organisation en matière de GP et des compétences requises, ils proposent, dans un premier temps, d'évaluer les compétences de projet à l'aide d'un questionnaire facile à répondre. Ils parlent, dans un deuxième temps, que l'équipe évalue son degré de maturité ou de cohésion avant d'entreprendre une réflexion individuelle sur le sujet de l'évaluation de ses compétences. Au cours du dernier entretien de groupe, où tous sont présents, cette option est retenue : une évaluation quantitative (référence à l'échelle de cotation) des compétences de projet et, de façon volontaire, la possibilité de répondre à des questions ouvertes. Et pour préserver l'aspect collectif de la gestion de projet, les résultats des évaluations quantitatives doivent être compilés pour identifier la compétence de projet la moins maîtrisée dans l'équipe.

Les employés des différents entretiens de groupe émettent à leur tour une mise en garde quant à l'utilisation d'un outil technique d'évaluation des compétences. En effet, leur préoccupation se situe au fait qu'ils ne sont pas habilités à faire des évaluations puisque les employés suggèrent de la réaliser de manière autonome. En ce sens, un employé mentionne (Employé 13) :

Je dis oui, peut-être un instrument technologique, c'est sûr, mais il faut un genre de coach humain, un humain coach genre qui n'est dédié à 100 % dans le projet ou pas peu importe, mais lui est au courant de cette base-là qu'il faut respecter, pis des phases pis tout ça qui fait un peu la circulation.

Selon les employés, dans le cadre de la démarche d'évaluation, un coach peut identifier leurs forces et leurs faiblesses et les soutenir dans les étapes subséquentes

à l'amélioration des compétences ainsi que des projets. De plus, considérant que certaines EP regroupent des pairs de même niveau hiérarchique ou des cadres comme contributeurs, les employés jugent important d'avoir accès à des personnes neutres qui maîtrisent les bonnes pratiques de GP ainsi que les compétences de projet. Ils précisent que ces coachs doivent être une équipe dédiée au soutien des MEP.

En résumé, la figure suivante présente les différents éléments liés à l'évaluation des compétences.

Figure 14 : Les éléments liés à l'évaluation des compétences



Lors des différents entretiens de groupe, les personnes participantes mentionnent la nécessité d'améliorer les compétences des MEP. Pour ce faire, elles proposent 2 types d'évaluation des compétences peut être réalisée. La première peut être fait en fonction de leur futur plan triennal d'investissement qui présente les projets financés pour les prochaines années. La deuxième est spécifique à chacun des projets. Pour réaliser cette évaluation au début de chacun des projets, il est proposé d'impliquer tous les échelons hiérarchiques pour avoir accès à des ressources financières et un soutien de la part du supérieur immédiat du subordonné. Plus spécifiquement, lors de chaque évaluation, les compétences en lien avec les spécifiés des projets sont sélectionnées pour être évaluées avec une échelle numérique. Les employés demandent la possibilité de pouvoir ajouter des commentaires et des notes évolutives, en plus de questionner la motivation, l'engagement et la disponibilité des MEP. Compte tenu de leur faible connaissance en matière d'amélioration des compétences projet, le coaching est verbalisé pour encadrer la démarche.

4.3 Les activités de formation

À la suite de l'évaluation des compétences visant l'identification des compétences maîtrisées et à développer, les discussions subséquentes portent sur les activités de formation. Un point spécifique à la pratique réflexive en contexte de gestion de projet est abordé étant donné qu'il s'agit d'une proposition apportée par la recherche. Pour les participants, la pratique réflexive fait référence aux séances de

rétroaction proposées dans leur cadre de gestion des projets. En lien avec cette proposition, les conditions favorisant son usage sont énumérées.

Avant d'identifier les activités de formation, certains employés mentionnent que dans le contexte actuel de l'organisation participante à la recherche « *ton questionnaire, il va revenir probablement vide* » (*Employé 46*). Selon eux, peu de contributeurs les maîtrisent les compétences de projet puisqu'ils sont choisis en fonction de leur expertise technique et leur disponibilité. Ils nuancent leurs propos en mentionnant que l'analyse des compétences de projet requises et celles maîtrisées par les employés est actuellement rarissime. Pour d'autres employés, l'évaluation de leurs compétences, peu importe qu'elles soient liées à leur métier ou aux projets, est adéquate dans la mesure où chacun des membres doit se définir un objectif individuel d'amélioration avec un indicateur de suivi. Ces informations doivent être inscrites dans leur système d'évaluation annuelle effectué par leur directeur de service. En plus, un objectif collectif doit être énoncé en EP avec un indicateur de suivi. Cet objectif d'équipe avec son indicateur de suivi doit être inscrit dans l'outil informatisé de GP et au besoin, un coach provenant du bureau de projet ou de l'extérieur de l'organisation doit être présent pour soutenir les EP. Quant aux cadres et professionnels du SRH, l'aspect collectif discuté lors de l'autoévaluation des compétences de projet doit être maintenu pour définir un objectif de formation ainsi qu'un indicateur de suivi. D'ailleurs, au cours de leur entretien de groupe, ils ont suggéré d'intégrer trois questions dans l'outil de GP pour guider les MEP à définir leur plan de formation (*Gestionnaire 62*) :

- Comment prévoyez-vous gérer et organiser le projet?
- Comment l'équipe contribuera-t-elle au développement des compétences des membres de l'équipe?
- Quelles sont les forces des membres de l'équipe?

Ils ajoutent qu'une multitude d'activités de formation sont disponibles présentement dans l'organisation et qu'il suffit de les adapter. Durant le dernier entretien de groupe, une participante résume les activités de formation disponibles (*Tous* 75) :

Moi, le terme formation pour le développement de l'équipe, ça peut être composé de 15 activités. Tu vas avoir du pairing, un moment donné tu vas avoir du workshop, une table de discussion, un café le matin. C'est quelque chose de plus formel avec un speaker externe, c'est quelque chose en ligne, on force l'équipe à se faire des rétrospectives. Comme j'ai parlé tantôt, ça peut être une panoplie d'activités qui peuvent contribuer, qui peuvent aller maximiser des fois tantôt l'individualisme de certaines personnes, maximiser l'apport de gens plus à l'aise, ils pourraient peut-être parrainer ou coacher. C'est un tout de ça... et le plan de formation, devient ce tout là et le projet, l'équipe embarque ensemble dans ce plan-là pour développer cet aspect-là, puisque c'est une compétence essentielle au succès du projet[...]

En complément, différentes activités de formation sont également inscrites dans plusieurs documents à l'égard du développement des compétences pour les cadres (p. ex. : Le processus de gestion de la performance et du développement des cadres) et pour les employés (p. ex. : Plan de développement individualisé) de cette organisation. Ces activités peuvent prendre diverses formes : lectures, rétroaction de la part d'un supérieur, d'un collègue client, observation ou apprentissage dans l'action, coaching, compagnonnage, mentorat, journal de bord, codéveloppement.

En résumé, dans le dossier professionnel des subordonnés, deux objectifs de formation peuvent être indiqués, un personnalisé et un autre lié à l'équipe projet avec laquelle ils travaillent. Pour les cadres et les professionnels du SRH, l'aspect collectif des projets doit être préservé en tout temps et ce, même à cette étape. Ceux-ci proposent des questions pour guider la réflexion des contributeurs des projets dans l'identification des activités de formation qui, du reste, peuvent être déjà accessibles dans l'organisation.

4.3.1 La rétroaction en contexte de gestion de projet

À la suite de l'identification d'un objectif individuel et collectif de d'amélioration d'une compétence, la présente recherche propose comme activité de formation la rétroaction dans le cadre de la gestion des projets. Cette technique pédagogique est accueillie comme une évidence par les différents participants aux entretiens de groupe puisque certains MEP réalisent présentement des rétroactions liées aux aspects techniques des projets. Pour certains employés « [...] *la partie post-mortem, les leçons apprises fait partie de tous les projets normalement* » (*Employé 46*) et un autre ajoute que « « *[d]ans la méthodologie agile c'est un peu ça, il y a des sprints qui peuvent être variables un mois, deux semaines, trois semaines pis à la fin normalement du trois semaines, tu as un livrable et tu as aussi ce qui a bien été, ce qui n'a pas bien été, ce qu'on peut faire* » (*Employé 11*). Toutefois, selon

les employés, pour des raisons de temps ou de relations tendues entre collègues, ces rétroactions n'ont souvent pas lieu.

Au cours des entretiens de groupe, certains employés discutent de réaliser des séances de rétroaction avec leur supérieur immédiat. Pour eux, cette façon de procéder permet de faire le lien entre le résultat d'autoévaluation, l'objectif de formation individuel, la contribution au projet et la façon de travailler. De plus, les employés suggèrent d'intégrer les notes issues de ces rencontres dans le formulaire d'évaluation des compétences sous une rubrique intitulée « notes évolutives ».

Au regard de séances de rétroaction collectives, les cadres, les professionnels du SRH et les employés attirent l'attention sur deux éléments. En premier lieu, certains employés signalent qu'actuellement, dans les projets, ils se réservent du temps pour réfléchir collectivement aux actions réalisées. Durant la rétroaction, les membres de l'équipe discutent à propos des situations vécues, des problèmes notés et des solutions proposées. Parallèlement à cela, certains mentionnent que « *présentement, on est beaucoup dans le non écrit et souvent dans le non-dit puis ça amène des tensions...* » (*Employé 35*), à tel point que lorsque les situations sont trop tendues, certains déplorent l'absence de rétroaction. Par ailleurs, les employés parlent que ces réflexions collectives et surtout les solutions proposées soient consignées dans un journal des bonnes pratiques. En second lieu, selon les cadres et les professionnels du SRH, les pratiques de rétroaction réalisées présentement dans le cadre des projets doivent être améliorées. En effet, comme les membres des

équipes font très peu de rétroaction et d'analyse rétrospective dans le cadre des projets, les employés soulèvent l'importance de s'exprimer sur une série de questions afin de remédier à ce problème :

- Qu'est-ce qui a bien été?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné (problèmes rencontrés)?
- Quelles lacunes pouvez-vous identifier?
- Comment avez-vous réussi à surmonter ces problèmes?
- Quelle est la satisfaction du client?
- Que pouvez-vous apprendre de cette expérience?
- Quelles nouvelles façons de faire retenez-vous?
- Dans le cadre d'autres projets, avez-vous déjà vécu ce genre de problème, et qu'elles furent les solutions apportées?

En analysant ces questions, les cadres et les professionnels du SRH proposent que ces questions soient aussi en lien avec la compétence à développer.

Par ailleurs, pour les employés, il est nécessaire de tenir une troisième séance de rétroaction regroupant tous les acteurs internes d'un projet, car il est important que tous puissent en tirer des leçons. Les employés discutent de faire des fiches pour chacun des projets avec les éléments suivants (*Employé 16*) :

[...] le titre du projet, les noms des membres de l'équipe projet et leurs expériences projet antérieures, les échéanciers, qu'est-ce qui a été réalisé, les bonnes pratiques, qu'est-ce qui fait qu'on va choisir cette équipe à nouveau, quels étaient les enjeux particuliers à ce projet-là et qu'avez-vous fait pour les surmonter et la satisfaction du client.

Toutefois, pour les cadres et les professionnels du SRH, ces éléments étant déjà présents dans l'outil informatisé de GP, il faut éviter de tomber dans la redondance.

En bref, selon les différents participants aux entretiens de groupe, les séances de rétroaction sont encouragées par l'organisation, mais réalisées de manière informelle à l'intérieur de la GP. Pour les employés, cette pratique devrait être répandue à plusieurs niveaux : individuel, collectif et organisationnel.

4.3.2 Les conditions contributives à la rétroaction en contexte de projet

Pour soutenir ce système de rétroaction dans les projets, les participants à la collecte de données identifient des caractéristiques liées aux membres des équipes et au soutien technique, de même que des éléments pour soutenir un processus d'entraide dans les projets et des modalités d'implication pour les cadres et les professionnels du SRH.

En ce qui a trait aux caractéristiques personnelles des MEP, pour favoriser la réalisation de séances de rétroaction dans le cadre des projets, les employés répètent à plusieurs reprises qu'ils doivent être intéressés, motivés, engagés et disponibles à contribuer au projet : « *Je penserais même que c'est plus un gage de succès que d'avoir des connaissances de base d'un projet, si tu as l'intérêt, ta vitesse va déjà être meilleure à assimiler tout ça* » (Employé 56). Ils sont aussi conscients qu'ils

doivent accepter de ne pas être parfaits et de se faire coacher, de s'impliquer dans le système d'amélioration des compétences de projet et d'être prêts à faire des efforts pour s'améliorer. Les employés énumèrent une panoplie de compétences interpersonnelles telles qu'être ouvert aux autres, leur faire confiance et les écouter, être capable de travailler en équipe multidisciplinaire et adopter une approche « humaine ». Ils expriment un autre groupe de compétences liées aux aspects techniques en GP. Certains employés soulignent l'importance pour les contributeurs de maîtriser d'abord les compétences techniques et, par la suite, certaines compétences interpersonnelles alors que d'autres pensent le contraire. Du point de vue des cadres et professionnels du SRH, les contributeurs aux projets doivent aussi améliorer les compétences personnelles suivantes : être capable de s'autoévaluer, être tolérant à l'ambiguïté et avoir une intelligence émotionnelle (authenticité, empathie, recevoir la critique, reconnaître les autres, donner une rétroaction constructive). Toutefois, ils notent qu'il peut être difficile d'évaluer ou de percevoir ces compétences chez les employés. À cet égard, au cours du dernier entretien de groupe, où tous sont présents, certains émettent des réserves envers un bon nombre d'employés d'expérience qui doivent soudainement composer avec l'évolution de leurs tâches et en viennent à manifester une certaine résistance au changement.

À la suite de l'identification des caractéristiques professionnelles des membres, des artefacts sont énumérés par les employés et les cadres et les professionnels du SRH. Pour favoriser l'amélioration des compétences de projet au cours des rétroactions, les employés mentionnent qu'il est pertinent de concevoir ou

de mettre à la disposition de tous plusieurs outils tels qu'une vidéo explicative de situations en contexte projet, des fiches d'intervention sur l'amélioration des compétences de projet, un portfolio des forces des employés, et un journal des bonnes pratiques réalisées par les autres équipes. En outre, les cadres, les professionnels du SRH et les employés suggèrent que ceux-ci soient intégrés à leur outil de GP informatisé.

Au regard de la vidéo, les employés sont d'avis qu'elle doit être réalisée par leur organisation et illustrer des situations typiques en contexte projet. Durant un entretien de groupe avec les employés, un participant (Employé 14) émet une suggestion :

[...] moi, j'imaginerais un film, on présente un film de gens qui travaillent sur un projet et chacune des personnes est interviewée, disons une équipe qui a réussi un projet, il y avait des personnes techniques... et que ces personnes-là présentent leur expérience en disant « moi, par exemple, moi, je suis programmeur, j'ai toujours été programmeur, j'ai travaillé sur tel et tel projet. Tout au long de mon développement, au départ, j'étais déstabilisé parce que telle chose donc, comme un genre de truc, ben première journée, voici à quoi on peut s'attendre quand on embarque dans un projet parce que ce n'est pas tout le monde[...]

L'Employé 13 ajoute : « *Ça réconforte* » et « *Des phases aussi par lesquelles ils sont passés comme tu dis pour dire "ah c'est normal que"* ». En somme, pour eux, cette vidéo permet de se familiariser aux différentes phases d'un projet, aux aspects techniques et humains des projets et par le fait même, de réduire l'anxiété des individus.

Par ailleurs, les employés veulent à leur disposition des fiches d'intervention pour chacune des compétences de projet afin de jouir d'une plus grande autonomie dans leur processus d'amélioration des compétences. À titre d'exemple, un employé mentionne (Employé 15) :

On pourrait faire une fiche d'intervention pour améliorer ce point-là, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer, une petite fiche, quelque chose. Pis cette fiche-là, individuelle, comment on peut améliorer cette compétence-là. Est-ce que ça va prendre de la formation ou [...]

De la même manière qu'un portfolio des forces de tous ceux qui participent aux évaluations, mis à la disposition des différentes directions, serait, selon eux, une mesure pertinente pour favoriser l'amélioration de leurs compétences. Selon les subordonnées, un portfolio permet d'identifier les collègues susceptibles de les aider à s'améliorer dans des tâches bien précises.

Le dernier outil qui exige davantage d'explication est le journal des bonnes pratiques. Selon les employés, comme il arrive parfois que certains d'entre eux expérimentent des pratiques de GP, il serait profitable que leurs collègues puissent en bénéficier. Cependant, le contexte organisationnel dans lequel ils évoluent les limite dans leur recherche de solutions. Pour y remédier, ils parlent de tenir un journal réunissant les différentes solutions apportées dans les projets et qui pourraient servir de base à l'amélioration de leurs compétences. À cet effet, un employé suggère (Employé 12) : « *Moi je ferais un genre de journal des bons coups, je consignerais tous les post-mortem dans un journal puis je forcerais les gens à retourner dans ce journal en début de projet, en fin de projet et couramment* ».

En plus de ces outils de gestion, pour les cadres, les professionnels du SRH et les employés, il est important de favoriser un environnement social propice aux échanges et à l'apprentissage entre les membres dans la gestion des projets.

Dans le but d'améliorer leurs compétences de projet en équipe, les employés croient qu'il est important de mobiliser l'équipe entière de projet dès le début. Pour y parvenir, ils suggèrent d'avoir un soutien pour déterminer qui fait quoi dans l'organisation (description des postes et des tâches) au moment de la constitution des équipes. Les cadres et les professionnels du SRH proposent que le plan de ressources humaines des projets soit validé par un supérieur hiérarchique puisque ce dernier « *est exposé peut-être à une gamme plus étendue de services, de divisions et d'enjeux puis il connaît peut-être un peu mieux la structure* » (*Gestionnaire 62*). Subséquemment, dès le début du projet, selon les employés, tous les membres réguliers devraient avoir la possibilité de s'asseoir rapidement ensemble pour discuter de la vision, des objectifs, du besoin du client et de leur perception du projet. Cette méthode permet à tous les membres de l'équipe d'avoir une vision claire du projet, du rôle et des responsabilités de chacun d'eux ainsi que des compétences nécessaires. Par la suite, au moment de l'évaluation des compétences de projet, les employés proposent que les membres de l'équipe prennent l'engagement de participer aux réflexions collectives dans une perspective d'amélioration. Ainsi, lorsque l'équipe vit des situations problématiques, les membres doivent impliquer la compétence ciblée dans la recherche de solution. Par le fait même, les employés

suggèrent que lors des rencontres des équipes projets, les membres soulignent, valorisent et réaffirment les forces ainsi que les motivations de chacun d'eux pour éviter de mettre l'accent uniquement sur les manques. Sans oublier de se garder du temps pour réfléchir, se questionner, partager les connaissances à partir d'un événement vécu dans le projet ou de faire des ateliers de travail, comme suggéré par un participant (*Employé 14*) :

La gestion du projet s'y prête parce que tout au long d'un projet c'est sûr que bien souvent à va avoir des rencontres qui sont plutôt des statuts de projet, c'est presque des réunions de chantier presque « on est rendu là, il reste ça » parfait, mais très souvent aussi on peut dire que cette fois-ci on se garde du temps pour réfléchir sur quelque chose ou de faire des ateliers de travail, ça se fait aussi.

Les employés ajoutent que les équipes doivent développer un climat d'ouverture et de non-jugement, une culture d'équipe. Pour atteindre ce résultat, les employés proposent d'avoir accès à un coach dédié à l'évaluation des compétences et en soutien au chef de projet lors des rétroactions qui surviennent après un événement critique ou une phase d'un projet ou un livrable. Pour d'autres employés, c'est le coach qui doit être présent lors de ces événements pour animer les séances de rétroaction. Tel que mentionné par des employés, l'amélioration des compétences de projet n'étant pas inscrit dans la description de tâches du chef de projet, il revient donc au coach d'apporter un soutien à l'équipe, ainsi que l'énonce un participant : (*Employé 46*) « *En partant, il faudrait admettre c'est-tu le rôle d'un chef de projet de les coacher ou, sa job, c'est gérer le projet* » (*Employé 42*); « *Non, on parle de la personne qui va être dédiée, la personne qui va être dédiée dans son service pour*

faire la GP, on parle de ça, mais pas le chef de projet ». En terminant, certains proposent de planifier des activités sociales après un livrable. En ce qui concerne les cadres et les professionnels du SRH, ces propositions doivent être intégrées dans une liste de choses à faire incluse dans l'outil informatisé de GP. Ils suggèrent, en outre, que les membres des équipes discutent ou organisent au préalable une procédure de rétroaction.

Afin de promouvoir les éléments favorables à un environnement social, aux artefacts et à l'expression des caractéristiques individuelles des MEP propices à la rétroaction dans le cadre de la gestion de projet, les cadres, les professionnels du SRH et les employés mentionnent plusieurs formes d'implications nécessaires à l'égard des différents paliers de gestion. Ces implications sont présentées à l'intérieur de quatre catégories : du comité exécutif et de la haute direction, des comités de pilotage, de la direction des services et du service des ressources humaines.

Au niveau du comité exécutif et de la haute direction, les employés proposent de prévoir lors de la planification des projets, un montant d'argent consacré à l'amélioration des compétences et de prévoir des laps de temps supplémentaires. Les cadres et les professionnels du SRH bonifient cette suggestion en proposant d'inclure une ligne budgétaire dans tous les projets à cet égard.

Au niveau du comité de pilotage ou de la direction des services (commanditaire), tous émettent plusieurs propositions. Dans le cadre du dernier entretien de groupe, où tous sont présents, certains mentionnent que les commanditaires doivent se préoccuper de la complémentarité et de la bonne entente entre les membres au cours de l'étape de la constitution des équipes parce que les membres doivent travailler ensemble plusieurs mois et parfois même plusieurs années. À cet effet, d'autres disent être limités dans leurs choix à cause des expertises uniques et de la faible disponibilité des employés. Comme autre élément pour les comités de pilotage, les employés précisent qu'il faut éviter que les membres des équipes travaillent dans des édifices différents et espacés puisque les déplacements occasionnent des retards ou ne favorisent pas la coopération. Pour pallier cette lacune, où les projets, souvent à temps partiel, empêchent l'attribution d'espaces communs aux équipes, les cadres et les professionnels du SRH mentionnent que des outils de communication sont mis à la disposition des MEP pour leur faciliter la tâche. Par ailleurs, les employés insistent sur le fait que les cadres qui font le suivi des projets doivent s'assurer de l'engagement de l'EP à l'égard du système d'amélioration des compétences de projet, et attribuer du temps pour le faire. Toutefois, selon les cadres et les professionnels du SRH, les activités liées aux ressources humaines doivent être gérées par les supérieurs immédiats des employés et non par le comité de pilotage.

En ce qui a trait aux directions de service et aux supérieurs immédiats des employés, les subalternes suggèrent qu'ils leur accordent du temps pour réaliser les

différentes activités de formation. Les employés parlent également que leurs supérieurs doivent davantage les encadrer et les rencontrer lorsqu'ils travaillent sur des projets pour gérer les situations potentiellement conflictuelles.

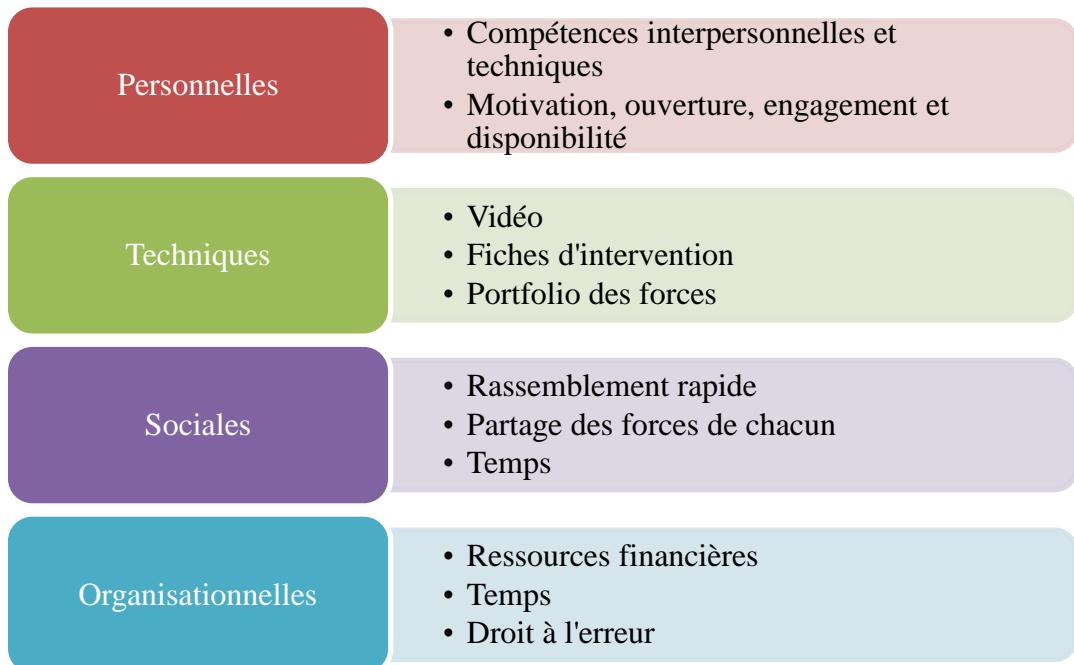
De l'avis des employés, le volet « GP », qui est de la responsabilité du service des ressources humaines, doit être inclus dans les entrevues d'embauche ou du moins se traduire par la volonté d'améliorer ou de développer les compétences liées aux projets. Pour finir, les employés discutent de concevoir des outils en lien avec la culture d'amélioration continue pour soutenir le système d'amélioration des compétences de projet. D'autres pratiques RH à implanter sont proposées telles que l'intégration d'un objectif annuel concernant la gestion d'EP pour les chefs de projet qui possèdent le statut de cadre. Toutefois, certains cadres et professionnels du SRH démontrent une certaine résistance à vouloir intégrer, si rapidement, les outils RH liés au métier et aux projets, car les MEP se retrouvent à différents niveaux hiérarchiques. Ils sont d'avis qu'il faut laisser l'éventuel système d'amélioration des compétences de projet se déployer de manière organique. Une des préoccupations mentionnées est (*Tous 79*) :

Je ne voudrais pas que les gens qui n'ont pas d'évaluation de performance formelle, comme les cadres et les gestionnaires et les membres de direction, je ne voudrais pas que les professionnels, par exemple, pensent que l'évaluation de leur performance dans un projet les associe avec un programme autre. Dans l'organisation, on a plusieurs catégories d'employés, éventuellement, il va avoir une évolution au niveau de la gestion de la performance, vous le disiez tantôt, on n'est pas, on a encore une maturité à acquérir à ce niveau-là [...] je ne voudrais pas que les gens pensent que ce qu'ils font dans un projet va être la base d'une évaluation, peut-être éventuellement, qui pourrait avoir en terme de la gestion de la performance. Ce qui me préoccupe, c'est les professionnels dans cette

optique-là, mais c'est normal de tenir compte de ce qui a été fait, puis ça j'en conviens parfaitement, mais c'est de la façon dont ça va être communiqué, ou que ça va être arrimé, c'est ça qui me préoccupe.

En résumé, la figure suivante image les différentes conditions contributives à la rétroaction dans le cadre des projets sont d'ordre personnel, technique social et organisationnel.

Figure 15 : Les conditions contributives à la rétroaction dans le cadre des projets



Ainsi, les caractéristiques professionnelles des membres sont les compétences de nature interpersonnelle et technique, en plus de la motivation, de l'ouverture, de l'engagement, de la disponibilité à l'égard du projet et du système d'amélioration des compétences. En ce qui a trait au soutien technique, les éléments mentionnés

sont une vidéo, des fiches d'intervention sur l'amélioration des compétences de projet, un portfolio des forces des employés et un journal des bonnes pratiques réalisées par les autres équipes. Au sujet des éléments contributifs aux échanges et au partage des connaissances, il est pertinent de rassembler les membres réguliers le plus rapidement possible, de parler ouvertement de leurs forces, de se donner du temps pour discuter et réfléchir et de s'engager dans le système. Pour terminer, les implications de la direction reposent grandement sur les notions de budget, de temps, de développement avant la performance et de culture organisationnelle où les erreurs commises sont admises puisqu'elles sont la matière première des séances de rétroaction.

4.4 L'évaluation de l'efficacité du système de formation

Dans le but de mesurer l'efficacité du système de formation, les employés émettent plusieurs suggestions. Pour certains, cette évaluation devrait tenir compte autant de la satisfaction du client que de l'équipe puisque ce sont les finalités visées par ce système RH. D'autres suggèrent d'évaluer le degré de mobilisation des membres de l'EP, car c'est l'élément moteur d'une équipe et d'un projet. Pour finir, il est également proposé d'évaluer la progression des résultats des projets et des compétences maîtrisées sur les plans individuel, collectif et organisationnel. Pour définir ces concepts, les éléments à mobiliser sont les notes des évaluations individuelles pour chacune des compétences, la satisfaction des différents acteurs (qualité du projet), le nombre de nouvelles pratiques de GP développées, ou le

nombre de projets réalisés qui sont inscrits au plan d'investissement triennal. Ainsi, le processus de gestion peut être une analyse des notes des différentes évaluations individuelles dans le temps, un sondage électronique, une analyse des fiches projet ou des journaux de bord, une rencontre entre le client et les deux équipes de projet (réflexion organisationnelle) ou un calcul du retour sur investissement (ROI).

Toutefois, lors du dernier entretien de groupe, où tous sont présents, ils conviennent de procéder à cette évaluation au moyen d'une seule question en lien avec la satisfaction de l'expérience client ou la satisfaction du projet ou du service livré. Il est exprimé que (*Tous 75*) :

[...] la satisfaction du client c'est ce que tout ce qu'on fait dans le projet contribue au succès du projet, c'est la prémissse de base. Ça veut dire que lorsque cette satisfaction est très élevée, on peut prendre pour acquis que tous les mécanismes qu'on a mis en place dans le projet y ont contribué. [...] à l'inverse lorsque la satisfaction est moindre, il faut creuser le sponsor, le promoteur, pourquoi, etc., et peut-être que ça n'aura pas de lien avec et ça revient à la réflexion organisationnelle alors, on revient au développement des compétences [...]

À l'occasion de la tenue d'un groupe de discussion avec des employés, cette option est discutée et certaines résistances apparaissent. La première à faire surface est celle à l'égard de la satisfaction de l'EP qui n'est pas prise en compte, un élément pourtant fondamental, car les employés possèdent un statut permanent dans l'organisation. La seconde fait référence aux compromis acceptés en cours de projet pour satisfaire les exigences du client. Les employés précisent qu'il peut arriver que le besoin du client évolue en cours de projet et qu'à sa conclusion, il soit insatisfait puisque son besoin en a engendré un autre.

En somme, pour simplifier au maximum le système d'évaluation des activités de formation, il est suggéré d'interroger le client sur son degré de satisfaction.

CHAPITRE 5

La discussion des résultats

À la suite de la présentation des résultats, et pour répondre à la question de recherche qui est : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible de projet telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences des MEP?*, ce chapitre présente la discussion des résultats. Cette discussion est soutenue par la l'analyse des données, littérature scientifique existante et les suggestions d'un groupe d'experts en développement des compétences pour les organisations publiques consultés dans le cadre de la présente recherche. Cette discussion adopte une présentation distincte par rapport au chapitre précédent avec 3 grands thèmes soit (1) l'environnement organisationnel, (2) l'environnement capacitant en contexte de gestion de projet et (3) le système adapté type d'amélioration des compétences.

De manière générale, au regard des composantes d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences, il devrait être suffisamment flexible et adaptatif pour refléter les caractéristiques de la gestion de projet issues du Rethinking project management de Svejvig et Andersen (2015), soit l'unicité, la source d'apprentissage, ainsi que l'aspect social et multidisciplinaire dans un environnement incertain et complexe. De ce fait, dans le cadre de ce chapitre, plusieurs propositions issues l'analyse des données sont présentées et elles sont considérées comme des composantes pouvant être potentiellement contributives à

l'amélioration des compétences des MEP. En ce sens, la flexibilité et l'aspect adaptatif de ce cadre proviennent des suggestions émises et des choix qui s'offrent aux gestionnaires et aux MEP. De manière plus précise, l'analyse des données révèle trois grands thèmes afin de répondre à la question principale de recherche et celles plus spécifiques. Le premier thème concerne l'environnement organisationnel et les éléments liés à la gestion des compétences de projet dans les organisations publiques locales à structure matricielle faible. Ce thème contribue à répondre à la sous-question suivante : *Comment les cadres, le bureau de projets et le service des ressources humaines peuvent-ils soutenir l'amélioration des compétences des membres des équipes projet?* Bien que le thème de l'environnement organisationnel soit intégré à la théorie de l'environnement capacitant (Falzon, 2013), compte tenu de son influence à l'égard des théories de la GRH, de son importance ressortie lors de l'analyse des données et des possibilités d'implication de chacun des niveaux hiérarchiques dans le système d'amélioration des compétences, il est traité de manière distincte. Le deuxième thème concerne la gestion de projet comme environnement capacitant. Ce thème répond à la sous-question de recherche suivante : *Comment les équipes projet peuvent-elles contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres?* Dans cette optique, des conditions individuelles, techniques et sociales pouvant soutenir la pratique réflexive (Falzon, 2013), c'est-à-dire l'activité de formation contributive à l'amélioration des compétences de projet (Crawford et al., 2006), sont décrites. Ces conditions, tel que mentionné par Fernagu-Oudet (2012), sont des facteurs de conversion qui relient les besoins et les compétences exprimées des employés ainsi que les ressources de l'organisation. Le

troisième thème est la compréhension et la description de composantes favorables à la conception d'un système adapté type d'amélioration des compétences incluant les quatre étapes soit l'évaluation des compétences, la planification et la réalisation des activités de formation, en plus de l'évaluation du système de formation (Faisandier et Soyer, 2007). De cette compréhension des éléments favorisant l'amélioration des compétences des MEP au contexte de gestion de projet suit l'opérationnalisation des différentes étapes du système adapté d'amélioration incluant des outils de gestion insérés à l'annexe 10. Ce dernier élément concourt au dernier objectif de cette recherche soit de proposer une opérationnalisation du système adapté d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics. En guise de conclusion de ce chapitre, les éléments constituant un cadre systémique d'amélioration des compétences en contexte de gestion de projet au sein des organisations publiques municipales à structure matricielle faible sont résumés.

5.1 L'environnement organisationnel

Pour débuter ce point, il est nécessaire de préciser que l'organisation participante à la recherche possède plusieurs caractéristiques importantes. Ces caractéristiques précises les spécifiés de l'environnement organisationnel dans lequel évolue les employés, les gestionnaires et le SRH. Sa première caractéristique provient du fait qu'il s'agit d'une organisation publique du secteur municipal. Cela signifie qu'elle est assujettie, entre autres, à la Loi sur les cités et villes (C-19) où la gestion des ressources humaines est ultimement sous l'autorité de la personne qui

remplit la fonction de maire. Dans cette optique, les organisations du secteur municipal bénéficient d'une grande latitude en matière de gestion interne des employés. Cette situation diffère des ministères et des organismes publics désignés par la Loi sur la fonction publique qui doivent respecter le plan stratégique de GRH du Secrétariat du Conseil du trésor. Sa deuxième caractéristique est qu'elle possède un service des ressources humaines avec des employés expérimentés, entre autres, en développement organisationnel. Cette caractéristique est importante à noter puisque ce ne sont pas toutes les organisations publiques qui possèdent une division en développement organisationnel. Ainsi, au sein de l'organisation participante, les cadres et les employés bénéficient d'un encadrement formel qui vise l'amélioration de leurs compétences. En plus, en lien avec la culture organisationnelle, le SRH travaille à développer des outils pour encourager les rétroactions entre les employés et les cadres envers leurs subordonnées. Une autre caractéristique, cette fois-ci concernant la GP, est que l'organisation possède un bureau dédié d'une part à la gestion de projets d'envergures sur les plans financier, administratif et politique, et d'autre part, à la promotion des bonnes pratiques en GP. De plus, l'organisation procède à l'implantation d'un outil informatisé en GP. Ce dernier vise à uniformiser l'élaboration, la présentation, les procédures d'approbation et les tâches liées aux projets. Pour faciliter son utilisation, un guide et une formation sont offerts aux futurs utilisateurs.

Cette organisation, avec son service des RH en plus de son bureau de projets, déploie des mécanismes habilitant les employés à exercer dans la GP. De plus, elle

possède une certaine latitude à l'égard de la gestion des ressources humaines, ce qui est un point important puisqu'il est, entre autres, visé de comprendre pour proposer des composantes d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences. Toutefois, le contexte public lié aux lois et aux obligations engendre des contraintes administratives. À la suite de cette présentation générale du contexte de l'organisation participante à la recherche, l'analyse des données soulève que trois éléments sont à considérer pour comprendre et proposer des composantes d'un cadre systémique favorable à l'amélioration des compétences des MEP : la recherche partagée du bénéfice mutuel, la maturité en gestion de projet et l'engagement ainsi que la motivation des membres des équipes projet. Ces éléments exposent également la marge de manœuvre nécessaire à l'organisation et aux MEP en matière de gestion des compétences.

5.1.1 La recherche partagée du bénéfice mutuel

Dans le cadre de cette démarche systémique, le bénéfice recherché ou l'objectif ambitionné est l'amélioration des résultats des projets. Le moyen identifié est l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes incluant le chef et les contributeurs réguliers (le terme « contributeur régulier » est précisé plus loin). Cette démarche, à l'instar de celle proposée par Faisandier et Soyer (2007), est basée sur la conception d'un instrument d'évaluation des compétences et l'accès à des activités de formation. Dans cette perspective, les auteurs ajoutent que les retombées se traduisent par une offre d'activités de formation cohérentes avec les

besoins immédiats et les compétences à améliorer des employés. Ils précisent que cette approche par compétences peut être utilisée sans limite de temps et sur de courtes périodes, ce qui est conséquent avec la situation des EP. Toutefois, ils soulignent que ces activités de formation ne sont pas qualifiantes et ne sécurisent donc pas les parcours professionnels à long terme.

Par ailleurs, cette acceptation partagée par plusieurs échelons hiérarchiques de ce bénéfice comme première étape de réflexion présente des aspects positifs. Cette manière de procéder permet de mieux cerner les besoins de tout un chacun, d'orienter les discussions, de donner un sens aux différentes rencontres, et de rallier les participants à la recherche autour d'un bénéfice commun. Cette observation issue de l'analyse des données est également soutenue par la théorie des buts (Thill dans Vallerand, 2006) qui suppose que l'expression d'une visée reflète la direction ou les objectifs des individus. Locke et Latham (2002) estiment, quant à eux, qu'en raison de l'aspect directif d'un but, les individus ont davantage tendance à exposer les éléments pertinents pour l'atteindre. Fait intéressant, lorsque des cadres et des professionnels du SRH corroborent le bien-fondé de ce bénéfice formulé par des subalternes cela confère une légitimité à la présente démarche et une reconnaissance de l'aide demandée par les employés occupant une double fonction. Tel que mentionnée précédemment par Brassard (2009), le soutien par les cadres est une condition contributive à la gestion des compétences. Cette façon de faire contribue, probablement aussi, à une meilleure appropriation de la présente démarche et à une meilleure prise en charge de cette activité RH par les MEP. Elle est également

considérée comme une condition de succès en matière de gestion du changement (Cummings et Worley, 2005) et elle contribue à la mobilisation et à l'engagement du personnel (Fabi et *al.*, 1999; Tremblay et *al.*, 2005). À la lumière de l'analyse des données, il est également pertinent de souligner que les unités administratives de l'organisation participante qui ont implanté une méthode adaptative ou agile en matière de gestion de projet partagent davantage cette vision d'une activité constructive. Comparativement à d'autres employés qui suivent davantage la directive de l'organisation qui propose une vision plus prédictive de la GP, ces derniers semblent attitrés à des projets liés aux infrastructures tandis que les autres à l'amélioration de la systématisation et de l'intégration des processus informatiques.

Néanmoins, l'identification spontanée du bénéfice lors de la compréhension et la réflexion à l'égard d'un cadre systémique favorable à l'amélioration des compétences entraîne de nombreuses répercussions positives. Le bénéfice identifié est également cohérent avec l'environnement capacitant d'un point de vue développemental comme proposé par Falzon (2013), c'est-à-dire que les différents participants à la recherche désirent favoriser l'amélioration des compétences des MEP.

5.1.2 La maturité organisationnelle en matière de gestion de projet et de développement des compétences

Pour donner suite à l'identification de ce bénéfice, il apparaît opportun de l'analyser sous l'angle de la maturité en GP dans une perspective d'amélioration des

compétences. Cette proposition est également soutenue lors de l'analyse des données puisque les notions de connaissances et de compétences touchant à la thématique de la GP sont jugées comme étant faiblement comprises et maîtrisées au sein de l'organisation municipale à structure matricielle faible. Dans la littérature scientifique cinq modèles de maturité organisationnelle en matière de gestion de projet et de développement des compétences sont proposés, et le plus connu selon Derenskaya (2017) est celui de Kerzner qui est développé depuis plus d'une vingtaine d'années. Cet auteur, Kerzner (2018), propose un modèle de maturité à cinq niveaux :

- Premier niveau : les employés utilisent un langage commun lié à la GP, et des activités de formation sur les connaissances de base sont offertes aux gestionnaires;
- Deuxième niveau : l'organisation déploie un processus de GP commun incluant des activités de formation en fonction des besoins techniques et comportementaux des membres des équipes;
- Troisième niveau : dans l'organisation, la présence d'une méthodologie simplifiée de GP permet d'en inclure d'autres. Concernant la formation, l'organisation constate un bénéfice financier par rapport à son investissement en la matière;
- Quatrième niveau : l'organisation améliore ses processus de GP pour profiter d'un avantage compétitif. Elle procède aussi à l'établissement d'un bureau de projets ou d'un centre d'excellence pour, entre autres, la gestion des connaissances;

- Cinquième niveau : elle implante un processus d'amélioration continue dans l'organisation en matière de développement des compétences de projet.

Cette échelle de maturité permet d'actualiser l'état de l'organisation et de dégager, ultérieurement, des pistes à explorer. Il est important de noter que l'objectif dans une démarche de conception d'un environnement capacitant est de faire progresser l'organisation et les individus à partir d'éléments déjà présents dans l'organisation (Falzon et Mollo, 2009). De ce fait, il s'avère pertinent de situer l'organisation publique à structure matricielle faible de projet participante à la présente recherche puisqu'elle représente également un cas typique.

Au premier niveau, il est indiqué que les employés utilisent un langage commun lié à la GP. L'organisation publique participante dispose d'un cadre de gouvernance et d'un outil informatisé pour la gestion des projets. Pour favoriser l'utilisation de l'outil informatisé, les employés occupant une double fonction participent à une formation. Sur le plan technique, ce premier point est donc pleinement satisfait. En outre, en ce qui a trait à l'amélioration des compétences de projet, Kerzner (2018) suggère que les cadres participent à des activités de formation pour acquérir une connaissance de base en GP. Dans cette perspective et tel qu'exposé au chapitre précédent, une communauté de pratique en GP pour les cadres et les chefs de projet est active. Prenant la forme d'une rencontre trimestrielle, elle constitue un lieu d'échanges pour aborder un sujet préalablement défini par tous. Dans le cadre du modèle de Kerzner (2018), cette démarche peut être positive

puisque ces rencontres suscitent le dialogue entre les différentes instances, en plus d'être reconnue comme une activité favorable à l'amélioration des compétences de projet (Lee et *al.*, 2015). Elle garantit, en outre, aux cadres l'accès à des connaissances de base en GP. Toutefois, comme le révèlent l'analyse des données, les cadres qui n'ont qu'une connaissance de base en GP peuvent difficilement contribuer adéquatement à l'amélioration des compétences de projet de leurs subalternes occupant une double fonction. Pour y arriver, les supérieurs hiérarchiques devraient également maîtriser des compétences touchant à l'encadrement et à l'accompagnement des employés qui occupent une double fonction. En effet, considérant que dans la présente proposition de recherche, la gestion de projet est source d'apprentissage et, par le fait même, d'amélioration des compétences, et que les cadres de direction sont responsables des résultats du projet, tous devraient être outillés convenablement pour gérer cette situation.

En matière de transition vers le deuxième niveau, Kerzner (2018) propose d'élaborer un programme de formation continue pour soutenir la GP et améliorer les compétences des MEP. Pour l'auteur, ceci est possible dans la mesure où, entre autres, la direction et l'exécutif soutiennent cette démarche ainsi que la rapidité avec laquelle les activités de formation sont accomplies. La participation de l'organisation à la présente recherche suggère que ce deuxième niveau est en cours de réalisation. En effet, un des objectifs de la recherche est de proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences pour les cadres publics. Pour soutenir le déploiement d'activités de formation pour les MEP, il s'avère pertinent

de créer une ligne budgétaire et réserver des plages horaires dans le cadre de la planification des projets spécifiquement pour l'amélioration des compétences (évaluation des compétences et activités de formation). Cette suggestion est non seulement issue de l'analyse des données mais également proposée par le PMI (2017) au chapitre de la gestion des ressources (chapitre 9), du développement de l'équipe (section 9.4) et de la gestion de l'équipe (section 9.5). Le PMI (2017) avance que la gestion des ressources humaines peut engendrer une mise à jour des échéances (section 6.5.3.1) et des coûts (section 7.3.3.1) d'un projet. Par ailleurs, cette reconnaissance officielle du temps réservé à l'amélioration des compétences et du budget alloué contribue à une meilleure gestion de ces deux composantes majeures. Cette proposition est nécessaire pour l'amélioration des compétences de projet des employés puisque dans un environnement multiprojets, le temps requis pour réaliser des observations et des apprentissages peut être compressé en raison de la charge de travail et de leur caractère temporaire (Zika-Viktorsson et al., 2006). Guerrero et Sire (2001) soutiennent qu'un budget dédié aux activités de formation est un facteur environnemental qui influence la motivation des employés. En outre, le second élément pertinent dans cette proposition est qu'elle rejoint le terme « rapidité » de Kerzner (2018). Comme indiqué lors de la présentation des résultats, l'organisation participante possède six niveaux hiérarchiques et ce sont, ultimement, les élus qui acceptent ou refusent les demandes de participation des employés aux activités de formation à la carte. De ce fait, en contexte projet, si les coûts et le temps nécessaires à la réalisation des activités de formation sont inclus dans la planification des projets, la rapidité d'accès à celles-ci est privilégiée. Dans la perspective où les

cycles d'évaluation et de formation peuvent être utilisés à tout moment au regard de la gestion des compétences, comme le proposent Faisander et Soyer (2007), et que la pratique réflexive se concrétise dans les activités réelles de travail, l'inscription de ces deux lignes budgétaires renforce la perception que la gestion du projet est une source d'apprentissage. Dans cette optique, une rupture apparente avec la gestion traditionnelle des ressources humaines privilégiant des plans prévisionnels étalés sur plusieurs années est observée puisqu'elle est perspective moins adaptée pour la gestion de projet. Au regard des projets multidisciplinaires ou facturés, ces montants peuvent être isolés pour ne pas pénaliser le client ou le commanditaire. En somme, une organisation publique locale à structure matricielle faible qui opère une transition vers le deuxième niveau en matière de maturité en GP et de compétences, grâce à l'élaboration d'un système adapté type d'amélioration des compétences et de suggestions organisationnelles qui garantiront son encadrement.

Pour accéder au troisième niveau, l'organisation peut développer une culture organisationnelle axée sur la performance liée aux résultats des projets, et sur les aspects comportementaux des membres des équipes. Des activités de formation peuvent aussi soutenir l'amélioration de certains comportements liés à la GP pour toutes les personnes concernées dans une perspective globale et à long terme. En facilitant l'atteinte de ce troisième niveau, la compréhension des conditions et du cadre systémique favorables à l'amélioration des compétences de la présente recherche est cohérente avec l'ambition d'améliorer les résultats des projets. De plus, pour donner suite à l'analyse des données, la création d'un indicateur de suivi

concernant l'amélioration des compétences est intéressante, car il est ainsi considéré comme un résultat du projet et intégré à la stratégie de l'organisation. Le décalage entre les stratégies des organisations publiques, les projets et les compétences est un point faible identifié par Blixt et Kirytopoulos (2017). À la lumière de ce qui précède, la finalité de ce cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences incluant les conditions favorables et la création d'un indicateur de suivi sont cohérentes avec ce troisième niveau de cette échelle de maturité organisationnelle en matière de GP et de développement des compétences.

Ultimement, aux niveaux 4 et 5, le bureau de projets devient l'instance de référence en la matière et contribue à son évolution. L'analyse des données soulève que le bureau de projets est déjà créé, il s'implique dans la conception des outils et le développement de meilleures pratiques en GP. Toutefois, ce bureau de projets ne semble pas avoir suffisamment de temps ni de ressources humaines pour soutenir les EP dans la mise en œuvre des meilleures pratiques. En effet, le bureau de projets travaille à la planification et à la réalisation de projets d'envergures. Cependant, au fil du temps, les responsabilités et la coordination de certains éléments découlant d'un cadre systémique de l'amélioration des compétences devraient être centralisées au sein de cette instance. Qui plus est, considérant qu'il s'agit d'une structure matricielle faible, le bureau de projets devrait travailler de concert avec les autres services. Par exemple, un de ces services est celui des RH qui peut jouer un rôle stratégique dans le cadre d'une démarche liée à l'amélioration des compétences de projet des MEP. Concrètement, selon les experts en développement des compétences

consultés, le SRH peut offrir un soutien pour la réalisation d'activités de formation au sein de leur projet qui peut regrouper, par exemple, la gestion des nouvelles connaissances et la transmission des apprentissages d'une équipe à l'autre. Ces experts précisent que cette gestion des connaissances devrait être centralisée au bureau de projets pour qu'il devienne la référence en matière de GP.

En résumé, l'objectif poursuivi est d'améliorer les résultats de ses projets et le moyen utilisé pour l'atteindre est l'amélioration des compétences des membres des équipes. Pour y parvenir, des instruments de GP sont déployés. En ce sens, l'organisation typique amorce une transition vers le deuxième niveau de l'échelle de maturité organisationnelle en matière de GP et de développement des compétences de Kerzner (2018). Le chemin proposé pour y arriver est constitué d'un programme de gestion des compétences des membres des équipes, d'une évaluation de son impact, et de l'implantation d'un processus d'amélioration continue.

5.1.3 L'engagement et la motivation des membres des équipes projet

Dans la foulée de comprendre afin de proposer des composantes d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet pour les MEP, l'analyse des données suggère que l'engagement et la motivation des MEP devraient être au cœur des préoccupations des cadres, des professionnels du SRH et du bureau de projet. Les notions d'engagement et de motivation sont aussi incluses dans la définition d'une compétence proposée par Linchtenberger (2012) et Brassard (2018).

Ajoutons que selon Hovmark et Nordqvist (1996), la gestion de projet favorise l’engagement, l’autonomie et le soutien entre les membres. Pour contribuer à l’émergence d’environnement capacitant lors de la gestion des projets, il est nécessaire d’identifier les éléments susceptibles d’entraver ou de contribuer à l’engagement et à la motivation des MEP qui travaillent dans une organisation municipale à structure matricielle faible.

Plus précisément, il est important de définir la notion d’engagement. Selon Vallerand (2006), un certain consensus scientifique concernant la définition de l’engagement émerge, à savoir que c’est « *la force qui stabilise le comportement d’une personne lorsque celle-ci est placée devant des obstacles ou devant la tentation offerte par une autre option qui s’avère intéressante* » (p. 496). De surcroît, l’engagement présente de fortes propriétés motivationnelles (Meyer et Herscovitch, 2001). La motivation est définie par une énergie individuelle et environnementale qui est exprimée par un comportement, un but, un résultat, une aspiration (Jones, 1955; Porter et Lawler, 1968). Dans le cadre de ces définitions, les notions de but et de projection sont présentes tout comme lorsqu’il est question de l’identification du bénéfice mutuel de la présente démarche qui est l’amélioration des résultats des projets par l’amélioration des compétences des MEP. Ces notions sont également pertinentes puisqu’elles peuvent contribuer efficacement à l’amélioration des compétences des employés et à la réalisation des projets, étant donné que l’énergie déployée de manière soutenue par des MEP engagés et motivés est dirigée vers un résultat précis. Concrètement, l’analyse des données souligne cinq éléments pour

préserver l'engagement et la motivation des employés lorsqu'ils occupent une double fonction dans une organisation municipale à structure matricielle faible. Ces éléments sont le dialogue ouvert entre les différents acteurs d'un projet, la charge de travail, la cohérence entre les consignes imposées aux subalternes, la quantité objective de projets qui leur sont attribués et l'évaluation favorable, pour un employé, de la perception de ses compétences personnelles à réaliser une tâche.

Pour ce qui est du dialogue ouvert entre les différents acteurs, dans une organisation publique du secteur municipal, une particularité est que les personnes élues et les employés doivent conjuguer dans une certaine proximité (Mazouz, 2017). À la lumière de l'analyse des données, cette situation peut occasionner des changements impromptus dans les décisions prises. En contexte de projet, les changements aux décisions officielles peuvent aboutir à sa réorganisation complète et constituer une source de démotivation pour les membres des équipes. Précisons que les décisions officielles font référence, par exemple, à l'arrêt d'un projet, à une modification majeure d'un jalon ou au changement d'orientation de projet. Par le fait même, ce changement peut se traduire par le rejet de plusieurs livrables déjà réalisés. En plus de démotiver les membres des équipes, ce genre de situation semble créer, tant chez les employés que les cadres, une certaine méfiance envers la haute direction, jusqu'à entraver l'engagement futur des subalternes dans les projets. L'aspect évolutif des comportements des gens en fonction des histoires passées est aussi suggéré par Legohérel et al. (2013). Hormis ces éléments, et considérant que cette situation peut se répéter dans une organisation publique, il importe d'établir un

certain dialogue entre les personnes concernées afin de préserver la motivation, l’engagement et même la confiance des employés. Cette activité de communication peut permettre à chacune des parties de mieux comprendre l’intégration du projet dans l’organisation, d’exposer les réalités de chacun et de tirer des leçons par rapport à ce genre de situation. Précisons que la compréhension de l’intégration du projet dans l’organisation est suggérée comme une bonne pratique de gestion selon le PMI (2017).

Le deuxième élément souligné à la suite de l’analyse des données est lié à la charge de travail puisque les employés qui occupent une double fonction doivent poursuivre leurs tâches routinières et s’impliquer dans les projets. Les données suggèrent que la double fonction et la charge de travail peuvent être source de démotivation et d’épuisement. À cet effet, les employés ne peuvent s’impliquer pleinement dans les projets lorsqu’ils sont sursollicités. À la suite de l’analyse des outils de suivi des cadres et des autres données, la réflexion est que les tableaux de bord sont davantage utilisés pour suivre la réalisation des activités routinières et l’outil informatisé de GP compile les activités liées aux projets. Toutefois, aucune interconnexion n’est réalisée entre les activités routinières et celles liées aux projets. Pour ne pas surcharger ces employés, les cadres devraient concevoir des tableaux de bord qui reflètent cette situation de manière globale (tâches quotidiennes et celles liées aux projets). Dans cet ordre d’idées, le tableau de bord peut contribuer à l’engagement et à la motivation des employés lorsqu’il mesure réellement le temps consacré à aux tâches liées à la fonction et aux projets des employés.

Le troisième élément à prendre en considération selon l’analyse des données pour protéger l’engagement et la motivation des MEP est la cohérence par rapport aux consignes imposées aux subalternes. Les cadres de direction dans une organisation à structure matricielle faible sont responsables des mesures de rendement de leur unité administrative et de leurs projets. Selon Too et Weaver (2014), le conflit d’objectifs est fréquent. Même si selon Patanakul et al. (2016), l’ambigüité des directives des gestionnaires n’affecte pas la motivation chez les MEP parce qu’ils admettent que cette pratique est inhérente à la gestion de projet, l’analyse des données démontre le contraire. Cela est peut-être lié au contexte organisationnel de l’administration publique où les procédures écrites sont omniprésentes et les directives souvent prescrites. Dans la mesure où ils sont capables de visualiser la charge de travail des employés qui occupent une double fonction, les cadres devraient transmettre des directives cohérentes et claires. Un gestionnaire peut habituellement identifier, au quotidien, des activités routinières ou des tâches de projet urgentes; toutefois, lorsqu’il s’agit de celles d’un même employé, il serait nécessaire d’user de discernement ou d’accompagner l’employé dans l’organisation de son travail et d’accepter un délai supplémentaire. Dans ces conditions, le tableau de bord présenté précédemment est pertinent pour cet élément également.

Pour donner suite à l’analyse des données, le quatrième élément à surveiller est la quantité objective de projets attribués par personne. Dans une organisation multiprojets, plus un employé réalise de projets, plus il aura besoin de temps pour

s'approprier et contextualiser chacune de ses tâches. Il est constaté à la lumière des données que les mises à jour pour chacun des projets affectent leur rendement et leur motivation. Par conséquent, il est suggéré de prévoir dans le cadre de la planification des projets des délais supplémentaires pour les employés sursollicités. Cette proposition est également partagée par Patanakul et al. (2016) qui exposent que la gestion et la participation à de multiples projets pour les employés peuvent être une source de motivation mais que l'effet de la fatigue peut les influencer de manière négative.

Le dernier élément concerne la perception de ses compétences personnelles à réaliser une tâche. En matière d'amélioration des compétences, et en lien avec les notions d'engagement et de motivation, la perception des employés envers leurs compétences personnelles à réaliser une tâche est importante. Selon Bandura (2007), pour favoriser positivement cette perception chez des employés, la notion de choix est importante dans la mesure où la personne perçoit qu'elle possède un certain contrôle sur les événements. Sous ce rapport, pour préserver cette notion de contrôle chez les MEP, de l'avis dégagé lors de l'analyse des données, il est suggéré pour les cadres d'entretenir un dialogue constant avec leurs subalternes qui occupent une double fonction. À cet égard, une discussion entre un supérieur et un subalterne au moment de l'attribution d'un projet s'avère pertinente pour donner un sens à l'action managériale. Qui plus est, durant cette rencontre, le gestionnaire peut aider l'employé à identifier ses forces, ses compétences, ses réussites et ses habiletés, et renforcer par le fait même sa perception en ses compétences personnelles

(Guillemette et *al.*, 2019). Brassard (2018) propose également aux nouveaux employés d'avoir en main leur référentiel de compétences pour qu'ils puissent déjà au départ, y réfléchir. En contexte de GP, le soutien apporté par le gestionnaire et le partage des attentes envers les compétences rejoignent les propos de Brassard (2018) sur les bonnes pratiques en matière de gestion axée sur les compétences. En plus, la perception en ses compétences personnelles est l'indice d'une relation positive avec les comportements de travail en équipe en lien avec la gestion des délais, le partage d'information et la conception de stratégie de travail (Tasa et *al.*, 2007), des éléments importants à considérer puisque la visée de la recherche est de favoriser l'amélioration des compétences des MEP lors de la gestion des projets. Ainsi, lorsque chaque membre d'une équipe perçoit qu'il est compétent pour réaliser les résultats d'un projet, selon Patanakul et *al.* (2016), chacun sera motivé à partager ses connaissances auprès des autres et à s'impliquer dans d'autres projets.

En somme, une organisation publique typique à structure matricielle faible possède des outils pour gérer les activités routinières des employés et celles liées aux projets qui sont souvent réalisées par les mêmes employés. Une difficulté soulignée dans l'analyse des données est que ces outils de gestion ou de suivi des employés ne sont pas interconnectés. Conséquemment, les employés qui occupent une double fonction peuvent se sentir épuisés lorsqu'ils sont sursollicités. Au surplus, cela se produit dans un contexte public où les changements et les projets peuvent subir des modifications majeures et ce, sans préavis. Pour préserver l'engagement et la motivation des subalternes, les directions des services devraient alors réfléchir au

développement de la structure matricielle de manière globale et non indépendamment de la gestion des activités routinières. Il est intéressant de constater que les prises de décision fluctuantes de la haute direction et des personnes élues, la charge de travail liée aux tâches fonctionnelles et de projet, la cohérence entre les directives et la quantité objective de projets ne sont pas des éléments directement liés à l'amélioration des compétences, mais ont une influence sur l'engagement et la motivation des employés. Ces éléments devraient donc être considérés comme des facteurs environnementaux contributifs à l'amélioration des compétences des MEP.

5.2 L'environnement capacitant en contexte de gestion de projet

Pour donner suite à ces éléments environnementaux et pour favoriser l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes à l'intérieur de la gestion des projets, d'autres conditions peuvent être déployées. Tel que suggéré par Falzon (2013) ainsi que Fernagu-Oudet (2012) au regard des facteurs de conversions et en cohérence avec l'analyse des données, elles sont classées en trois catégories : individuelles, techniques et sociales. Il faut cependant considérer ces conditions sous un angle systémique où celles-ci, lorsque regroupées, forment un tout. La description de cet environnement capacitant se définit généralement comme un environnement contributif à l'amélioration des compétences lors de la réalisation des tâches professionnelles liées aux projets. Comme Perrenoud (2010) le signale, une compétence ne s'enseigne pas mais l'organisation peut mettre à la disposition des personnes des conditions favorables à leur amélioration. De fait, les conditions

individuelles, techniques et sociales sont pertinentes en matière d'amélioration des compétences.

5.2.1 Les conditions individuelles

Tout d'abord, en ce qui a trait aux conditions individuelles, il ressort de l'analyse des données que la nature des compétences de projet, de même que la motivation des projets et l'amélioration des compétences, devraient être abordées parce qu'elles sont liées de manière personnelle aux MEP.

Comme mentionné dans le cadre théorique de la présente recherche, la gestion de projet exige la maîtrise des compétences de différentes natures (p. ex. : cognitive, sociale, politique, technique, administrative, entrepreneuriale, contextuelle, comportementale) (Patanakul et Milosevic, 2008; Zannad, 2009; PMI, 2017 et IPMA, 2018). Toutefois, considérant que la gestion de projet peut être instrumentalisée pour favoriser l'amélioration des compétences des MEP, il est suggéré par les experts en développement des compétences en contexte public consultés dans le cadre de la présente recherche, d'inclure au moment de l'établissement du profil de compétences des MEP, des compétences de nature réflexive. Cette vision est également partagée, en partie, par Foujri (2017). Toutefois, cet auteur s'est uniquement attardé au chef de projet. Ainsi, dans le cadre de la recherche, il est proposé que la pratique réflexive soit l'activité de formation au sein d'un système d'amélioration des compétences des MEP. Pour cette raison,

les compétences de nature réflexive devraient être considérées dans les profils des compétences des MEP.

Ensuite, les compétences de nature interpersonnelle devraient être la deuxième catégorie de compétences intégrée dans les profils des MEP. Cette proposition émerge également de l'analyse des données et de deux études scientifiques. Pour Carvalho et Rabechini (2015), la maîtrise des compétences qualifiées d'interpersonnelles a un impact favorable à l'amélioration de celles plus techniques. Ces compétences de nature technique seront présentées au prochain point, alors, elles arrivent en 3^e position. En outre, Carvalho et Rabechini (2015) sont d'avis que ces compétences interpersonnelles présentent une relation positive à l'égard du succès des projets. Ce succès des projets est visé dans le cadre de cette démarche.

Pour conclure sur les profils de compétences de projet, ceux-ci devraient contenir des compétences liées à la gestion de projet incluant trois natures de compétences soit réflexive, interpersonnelle et technique (p. ex. : gestion des objectifs, des délais, des coûts, de la qualité, des ressources, de la documentation, des risques) et non au métier du membre de l'équipe. Il importe de souligner que les compétences liées au métier des employés qui occupent une double fonction dans une organisation matricielle devraient continuer d'être évaluées par les supérieurs hiérarchiques.

Pour accompagner ce profil de compétences, d'autres éléments devraient être considérés puisque la motivation des employés est un déterminant critique de la

participation à des activités de formation (Tannenbaum et Yukl, 1992; Noe et Wilk, 1993; Maurer et Tarulli, 1994; Carré et Fenouillet, 2017). De ce fait, lorsque le contexte de la gestion de projet est perçu comme source potentielle d'apprentissage (Picq, 2011 et Sense, 2011), il est proposé de favoriser l'intérêt de la personne envers le projet le système d'amélioration des compétences pour qu'elle s'implique activement. Précédemment, même la confiance en sa capacité à réaliser sa tâche et ses activités de formation a été ajoutée. Pour engager une réflexion à l'égard des intérêts des employés, de leur confiance en leur capacité, les profils de compétences devraient être accompagnés de questions qui sondent ces éléments. Selon Avolio et Hannah (2008) ainsi que Brassard (2018), ces questions sont pertinentes pour l'atteinte d'un objectif d'amélioration des compétences.

En résumé, les conditions individuelles suggérées dans le cadre d'une proposition d'un cadre systémique favorable à l'amélioration des compétences qui implique une activité de formation à l'intérieur de la gestion de projet, peuvent être contenues dans un profil de compétences. Ce profil de compétences pour les MEP peut contenir des compétences de nature réflexive, interpersonnelle et technique, de même que des questions à l'égard de l'engagement, la motivation et la perception des compétences personnelles des membres de l'équipe.

5.2.2 Les conditions techniques

Pour donner suite à ces conditions individuelles et pour comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres par la pratique réflexive, quelques conditions techniques sont proposées. Appelées aussi outils, elles sont pertinentes dans la mesure où elles sont en soutien aux MEP au cours de leur pratique réflexive lors de leur GP. À la lumière de l'analyse des données, trois outils techniques sont soumis : un guide exposant des actions susceptibles d'améliorer les compétences, un portfolio des forces des employés occupant une double fonction dans l'organisation et une vidéo expliquant certains éléments liés au déroulement d'un projet en y intégrant le système adapté d'amélioration des compétences. À la suite de la présentation de ces outils, un dernier élément, le coaching, qui fait la transition entre les conditions techniques et sociales, est présenté. Considérant qu'une personne accompagnatrice ou un coach se distingue des outils techniques nommés précédemment, cet élément est présenté en dernier et fait un lien avec les conditions sociales.

En ce qui a trait au guide de soutien à l'amélioration des compétences, il peut être constitué de fiches explicatives pour chacune d'elles. Ces fiches peuvent inclure des pistes de réflexion et d'action pour soutenir l'amélioration des compétences de projet. Elles devraient être conçues pour être évolutives et être bonifiées par les MEP qui développent de nouvelles stratégies et actions au fil du temps et des projets. Cette

dernière proposition est importante puisqu'à la suite de l'analyse des données, l'implication des employés dans la création d'instruments de gestion suscitent une certaine motivation pour cette tâche et l'utilisation de ceux-ci. En plus, ce guide de soutien peut stimuler davantage de motivation chez les employés puisque leurs bonnes actions sont inscrites (reconnaissance). La notion de reconnaissance est également incluse dans le modèle de la compétence de Lichtenberger (2012) et Brassard (2018). Toutefois, le SRH, le bureau de projet ou la communauté de pratique devrait analyser les propositions des employés puisqu'une compétence ou une action comprend la notion de contexte, tel que proposé par Brassard (2018), Enlart (2017) et Linchtenberger (2012). Cette manière de concevoir ou adapté des outils de gestion avec les employés peut présenter l'avantage d'une appropriation rapide par les employés de ceux-ci et d'un reflet actualisé de leurs activités réelles de travail. L'aspect évolutif de ce guide de soutien aux MEP par ces derniers peut avoir pour effet également de respecter le rythme des employés qui occupent une double fonction. Tel qu'abordé par David (1998), Vygotski (1997) et Reynaud (1993), pour augmenter la probabilité d'usage d'un instrument de gestion, il est pertinent, entre autres, de prendre en considération les pratiques antérieures des employés pour ensuite les faire évoluer.

Au fil des projets et du temps ainsi que pour atténuer les limites de ce guide de soutien, il est suggéré de créer un portfolio exposant les forces ou les compétences de ceux qui travaillent dans les projets. Pour ce faire, les employés qui indiquent dans l'évaluation de leurs compétences de projet qu'ils maîtrisent et désirent

accompagner leurs collègues, un portfolio peut être un instrument technique à privilégier. Au fil du temps et des compétences enregistrées dans ce portfolio, les personnes de référence dans les unités administratives peuvent apporter un certain soutien aux employés qui occupent une double fonction. Cette proposition émerge de l'analyse des données et elle présente plusieurs avantages. En plus de maximiser les ressources internes de l'organisation, elle est cohérente avec la notion de transfert de connaissances entre pairs où l'employé consulté apprend en même temps que celui qui le consulte. À cet effet, l'employé qui consulte a accès à une nouvelle connaissance adaptée à son contexte de travail puisque les 2 évoluent dans le même environnement. Pour l'employé qui se fait consulter, il apprend également puisque pour donner des explications liées à certaines tâches, il doit faire une réflexion qui peut être liée aux différents contextes où ses forces sont utilisées à bon escient. Par la suite, cet employé peut être tenté de décontextualiser ses forces pour les recontextualiser en fonction des problèmes soulevés par son collègue (Tardif et Meirieu, 1996). À cet instant, les notions liées aux aspects transférables d'une compétence sont partagées, ce qui est bénéfique pour l'organisation parce qu'un nouveau savoir est créé et qu'il est peut-être davantage pertinent pour le guide de soutien à l'amélioration des compétences évoqué précédemment. Ce portfolio devrait être administré par le bureau de projets en partenariat avec le SRH pour préserver l'uniformité et la complémentarité avec les outils RH de la gestion des activités routinières. En plus, le SRH possède l'expertise pour assumer le rôle d'accompagnateur dans l'amélioration des compétences des employés. Celle-ci

devrait également soutenir les cadres pour encadrer l'usage de ce genre d'outil de gestion.

Un autre outil pour soutenir les actions et les réflexions de ceux qui désirent améliorer leurs compétences de projet, peut être la création d'une vidéo explicative des grandes étapes d'un projet, des activités à réaliser (p. ex. : gestion des réunions, utilisation de l'outil informatisé de GP), du système adapté type d'amélioration des compétences, de la pratique réflexive et de la présentation des outils nommés précédemment. Ces vidéos peuvent être considérés comme des outils pour favoriser la motivation et le sentiment de compétences personnelles puisque lors de l'analyse des données, certains participants mentionnent que le visionnement de ces vidéos peuvent permettre de contrer la peur de l'inconnu qu'amène la GP surtout dans une organisation à structure municipale matricielle faible où les employés occupent une double fonction. Encore une fois, il ne faut pas confondre l'outil et l'accompagnement des MEP, c'est-à-dire que ces vidéos sont un soutien supplémentaire pour ceux qui veulent les consulter mais ne peuvent soutenir une pratique réflexive donc, un apprentissage, chez les employés.

Le dernier élément retenu de l'analyse des données est le coaching puisque selon Button et *al.* (1996) et Brassard (2018), apprendre sans soutien peut compromettre l'amélioration des compétences d'une personne. En ce sens, le concept de coaching est fort pertinent puisqu'il permet d'apprendre en situation de travail et de s'adapter (Roe, 2015), ce qui est cohérent avec la pratique réflexive

proposée. Pour Marcelino-Sádaba et Perez-Ezcurdia (2020), Sue-Chan et *al.* (2015) et Picq (2011) l'accompagnement par une personne est primordial pour soutenir les MEP dans leur processus de développement en cours de projet. L'analyse des données révèle que le coach devrait maîtriser, le plus possible, les concepts liés aux aspects humains et techniques des projets, mais aussi à la pratique réflexive. Selon Vacher (2015), le coach devrait également contribuer à alimenter la pratique réflexive en abordant les aspects théoriques ces notions. En outre, en contexte projet, selon Picq (2011), la gestion des compétences des membres des équipes devrait ressembler davantage à un système de rétroaction continu pour permettre à tous de s'ajuster sans porter préjudice au projet. Dans cette optique, le coach accompagnerait les équipes lorsqu'elles abordent la question de l'amélioration de leurs compétences et pratiquent des activités réflexives. Sue-Chan et *al.* (2015) précisent que les MEP devraient établir des objectifs de développement ambitieux et le coach pourrait faire le lien entre les actions posées et les résultats souhaités pour chacun des membres. Par ailleurs, le coaching, comme suggéré dans le cadre de la recherche, peut permettre de pallier la gestion des délais supplémentaires engendrés par les activités externes de formation. Cependant, il est suggéré de favoriser la neutralité du coach, étant donné la présence potentielle de cadres dans la composition des EP. Dans ces conditions, il est préférable que cette équipe soit composée d'experts extérieurs à l'organisation. Cette proposition est émise par les experts en développement des compétences rencontrés au cours de cette recherche. De plus, l'avantage d'avoir une équipe d'intervenants externes spécialisés en amélioration des compétences de projet peut contribuer à remédier aux lacunes identifiées par certains auteurs concernant

l'amélioration des compétences des EP et le succès des projets. Les lacunes sont le manque de disponibilité et d'autorité du chef de projet affecté tardivement à un projet ainsi que le manque de formation adéquate pour les membres des équipes (Globerson et Zwikael, 2002; Kavadias et Loch, 2003; Foti, 2005; Kerzner, 2009; Meredith et Mantel, 2009). En règle générale, le coach accompagnateur possède cette disponibilité et a la capacité de former tous les membres réguliers de l'équipe durant la gestion du projet et lorsque les difficultés apparaissent.

En résumé, les conditions techniques sont une vidéo explicative des grandes étapes d'un projet, des activités à réaliser, du système d'amélioration des compétences, de la pratique réflexive et des différents outils de GP, un portfolio des compétences de leurs collègues et, finalement, un guide de soutien à l'amélioration des compétences avec des fiches explicatives.

5.2.3 Les conditions sociales

Pour que cette pratique réflexive se concrétise, des conditions sociales favorables à l'amélioration des compétences devraient être considérées. En effet, elles représentent les bases de la pratique réflexive et de la gestion de projet.

La première condition peut être la visualisation de l'équipe créée lors de la sélection des membres des équipes par le commanditaire ou le chef de projet. En effet, comme mentionné précédemment, la gestion de projet est sociale où des

individus cumulant diverses compétences travaillent ensemble et de manière interdépendante pour réaliser des objectifs définis et atteindre un but précis. De ce fait, au moment de la sélection des membres, le commanditaire du projet devrait avoir une vision d'ensemble de l'équipe pour favoriser cette interdépendance entre les MEP. En plus des compétences techniques liées au métier des contributeurs du projet, le commanditaire devrait être soucieux de leurs compétences réflexives et interpersonnelles dans une perspective tant individuelle que d'équipe. Considérant que les MEP peuvent se côtoyer pendant des mois ou même des années dans le cours d'un projet, les interactions devraient être le plus cordiales possibles.

Par la suite, lorsque les contributeurs réguliers ou les pilotes sont nommés, il serait important qu'ils se rencontrent dès le début du projet afin de favoriser la cohésion sociale et les processus d'entraide entre les membres. Durant cette rencontre, ils pourraient discuter, entre autres, du projet, de ses objectifs, de ses livrables, du besoin du client, des rôles et des responsabilités de chacun et des compétences de projet exigées. À la lumière de l'analyse des données, cette discussion peut contribuer à établir une vision commune du projet et à rectifier les perceptions individuelles. Il est à noter que ces éléments sont également proposés par Wong (2007) pour contribuer au travail en équipe en contexte projet.

Dès le début du projet, les membres des équipes devraient mettre en place une procédure générale pour maximiser les processus d'entraide et de gestion en équipe du projet. Dans le cadre de cette procédure, les thèmes abordés peuvent faire

référence à la présence de tous les contributeurs réguliers du projet au moment de la rencontre de démarrage, et à la discussion concernant les rôles et les responsabilités et les forces de chacun. Au surplus, dès le départ, les membres de l'équipe devraient également élaborer des procédures pour encadrer la prise de décision et la gestion et prévention des conflits. Ces suggestions sont également soutenues par Burke et Baron (2014) pour favoriser le travail en équipe. Quant à la création d'une procédure au regard de la gestion des conflits, les experts en développement des compétences consultés au cours de la recherche proposent d'élaborer dès le début du projet une procédure puisque les membres sont capables de dialoguer et ne pas attendre que le conflit éclate. En cours du projet, cette proposition peut évoluer, et c'est pourquoi un membre devrait en assurer le suivi. En outre, le coach et le chef de projet devraient sensibiliser les membres des équipes à la préservation d'une cohésion sociale saine, à l'importance de la maintenir favoriser l'amélioration de leurs compétences et à l'atteinte des résultats des projets. Pour y arriver et pour donner suite à l'analyse des données, il est proposé de constituer une liste de rappels intégrée à leur outil informatisé de GP. Découlant de cette proposition, des suggestions sont émises pour les MEP : mettre l'accent sur la compétence à améliorer dans leurs recherches de solutions lors de leurs discussions, organiser des ateliers de travail ou des séances de rétroaction, réservier des plages horaires pour se questionner et partager leurs connaissances, valoriser les forces de chaque employé, et sonder leur satisfaction concernant la manière dont les rétroactions sont organisées et réalisées. Il est ajouté d'utiliser un langage commun dans leur communication pour que tous puissent comprendre le déroulement du projet. Ce point est important pour les MEP qui

proviennent de différentes unités administratives, si nécessaire, tous les membres d'une équipe peuvent suivre une formation sur un aspect très technique du projet. Cette formation peut favoriser l'inclusion de tout un chacun et permettre une meilleure compréhension du projet.

En résumé, les conditions sociales pour promouvoir la pratique réflexive et l'amélioration des compétences des MEP dans le cadre de la gestion des projets peuvent être : l'implication des contributeurs réguliers dès les premières rencontres, l'expression d'une vision commune des objectifs du projet et de leurs rôles et responsabilités ainsi que l'établissement de procédures de prise de décision et de gestion et de prévention des conflits. Dans cette optique, l'aspect social présent dans la GP peut être davantage favorable à l'amélioration des compétences des MEP si tous les membres s'engagent à participer aux discussions, à partager leurs connaissances et à valoriser les forces de chacun.

5.3 Le système adapté type d'amélioration des compétences

À la suite de cette proposition d'un environnement capacitant potentiellement présent lors de la gestion des projets et dans la perspective de comprendre pour proposer des composantes d'un cadre systémique d'amélioration des compétences, un système adapté type est présenté. Le terme « type » est nécessaire puisqu'il peut devenir optimal lorsque les conditions organisationnelles, sociales, techniques et individuelles sont présentes. Pour comprendre l'enchaînement des composantes de

ce système, les quatre étapes de Faisandier et Soyer (2007) sont reprises, c'est-à-dire l'évaluation des compétences, la planification des activités de formation et leur réalisation ainsi que l'évaluation du système de formation.

Avant d'aborder la première étape, il est important de définir la catégorie de membres et les projets ciblés par ce système adapté type d'amélioration des compétences. Ces membres devraient être préférablement les contributeurs réguliers de chacun des projets puisque l'évaluation des compétences est la première étape d'un système adapté d'amélioration des compétences, et que les activités de formation ont comme base le dialogue entre les membres de l'équipe. De ce fait, il est davantage pertinent de mobiliser ceux qui participent à la majorité des rencontres en présentiel du début jusqu'à la fin du projet. Ainsi, même si ces derniers opèrent dans le cadre d'une double fonction, ils répondent davantage à la définition d'une équipe telle que définie par Katzenbach et Smith (1993). Pour ces auteurs, « *une équipe constituée d'un nombre restreint de personnes de compétences complémentaires qui s'engagent sur un projet et des objectifs communs, adoptent une démarche commune et se considèrent mutuellement responsables* » (traduction libre, p. 112). Cette définition est pertinente pour cette recherche puisqu'elle inclut l'aspect temporaire qui est lié au projet ainsi que la notion de but, comme discuté précédemment. Pour favoriser l'engagement des MEP et l'adoption d'une démarche commune, des rencontres régulières en présentiel sont nécessaires même si leur implication est temporaire, c'est-à-dire dans le cadre d'un projet. Selon Picq (2011), en contexte projet, le travail des membres des équipes consiste, entre autres, à

prendre en considération les réflexions d'autres professionnels, à respecter les contraintes du projet et à envisager une solution aux écueils qui se présentent. Les contributeurs réguliers des équipes projet qui sont à la fois des mandataires et des interprètes de leur unité administrative possèdent ces caractéristiques. C'est pourquoi, dans le cadre d'un système adapté type d'évaluation des compétences et de réalisation d'activités de formation, pour respecter la définition d'une EP et de son travail, il est préférable d'inclure uniquement les membres réguliers (équipe de management de projet). Pour ce qui est des membres ponctuels des équipes, soit ceux qui contribuent aux projets à un moment précis, dans le cadre d'une démarche de gestion de la relève, ils peuvent s'intégrer dans un projet de manière continue pour développer leurs compétences. En contexte public, deux équipes projet sont déployées pour chaque projet. La première fait les deux premières étapes : l'initiation du projet avec la charte ainsi que la préparation et l'organisation avec le plan de management du projet. La seconde équipe surtout composée d'entrepreneurs externes qui exécutent et terminent le projet. Évidemment, ce sont les premières équipes des projets qui doivent s'impliquer dans le présent système adapté type d'amélioration des compétences de projet. La présente recherche suggère de s'attarder uniquement aux projets qui ont une durée de plus d'un an. Selon Zwikael et *al.* (2010), dans le cadre des projets de moins d'un an, les membres des équipes n'ont pas suffisamment de temps pour organiser les activités de formation. De plus, selon Mollo et Nascimento (2014), la pratique réflexive (l'activité de formation privilégiée dans le cadre de la présente recherche) doit se pratiquer au sein d'un collectif permanent. En contexte projet, la permanence est inexistante. Toutefois,

pour les organisations à structure matricielle faible, la gestion de projet est permanente, c'est-à-dire qu'elle est intégrée aux pratiques quotidiennes de gestion. De plus, en contexte public, à la lumière de l'analyse des données, les projets durent en moyenne trois à cinq ans et les employés possèdent le statut d'emploi permanent. Plus précisément, les équipes de projet ne sont pas des collectifs permanents, mais les membres des équipes travaillent dans un environnement stable. À la suite de l'identification des membres qui peuvent participer au système adapté type d'amélioration des compétences, la compréhension des éléments constituants est nécessaire.

5.3.1 Étape 1 : L'évaluation des compétences

La première étape du système adapté d'amélioration est l'évaluation des compétences. Dans un premier temps, lors des travaux antérieurs d'un projet (PMI, 2017), le commanditaire ou le propriétaire devrait constituer un profil de compétences en plus d'évaluer le besoin de son organisation et de faire le business case ainsi que le plan de gestion des bénéfices. Plus précisément, lors de l'évaluation des besoins de l'organisation, le commanditaire ou le propriétaire devrait, entre autres, selon PMI (2017), identifier les parties prenantes concernées ainsi qu'analyser les capacités nécessaires au projet et celles existantes de l'organisation. En soutien à cette démarche, la conception d'un profil de compétences unique est complémentaire. Considérant que, selon Svejvig et Andersen (2015), la gestion de projet est unique, multidisciplinaire, temporaire, source d'apprentissage, incertaine

et complexe, les profils de compétences ciblées devraient être spécifiques. Cet aspect spécifique peut émerger des enjeux majeurs des projets, c'est-à-dire en s'attardant aux aspects techniques (ex. nouvelles technologies ou techniques), administratifs (ex. présence de plusieurs paliers de gouvernements), relationnels (ex. présence de consultations publiques) et politiques (proximité avec des personnes élues). Cette proposition est également soutenue par Turner et *al.* (2008) qui ajoutent que les compétences à développer par les MEP devraient être directement liées au projet qu'ils réalisent pour que les retombées favorisent la réussite du projet en cours. De plus, en tenant compte du contexte organisationnel où les employés consacrent une partie de leur temps à œuvrer au sein des projets, le nombre des compétences de projet ciblées devrait être adapté à cette réalité. De ce fait, pour donner suite à l'analyse des données, un nombre de 5 compétences par projet peut être cohérent, en plus, il est suggéré que les membres en développent seulement une à la fois.

Au regard du formulaire d'évaluation des compétences, les compétences devraient être décrites clairement et comprises par tous les employés. Selon Keegan et Den Hartog (2018), il importe que leur description soit concise et simplifiée. Chacune des descriptions devrait comprendre les niveaux suivants : « préalable », « début », « en développement », « en perfectionnement » (Guillemette et al., 2019) et pour être cohérent avec le portfolio présenté précédemment, il est pertinent d'ajouter « capacité d'accompagner mes collègues dans l'action ». Cette échelle peut contribuer à un classement rapide des différents éléments décrivant les compétences de projet et d'identifier les membres de l'équipe qui peuvent être considérés comme

des experts, c'est-à-dire des personnes de référence. Pour faciliter la conception des profils de compétences de projet, le SRH de l'organisation peut accompagner les commanditaires ou les chefs de projet et s'inspirer du référentiel de compétences de projet proposé par IPMA (2018). Si une organisation ne possède pas un tel service, le coach qui accompagne les MEP dans leur système adapté d'amélioration des compétences peut également intervenir auprès des commanditaires ou des chefs de projet en leur servant de guide dans cette démarche.

Au cours des étapes de GP appelées par le PMI (2017) l'initiation et l'organisation du projet, le commanditaire peut faire parvenir aux cadres des directions concernées le profil de compétences recherchées. Ces cadres peuvent remettre les profils aux cadres intermédiaires et de 1^{er} niveau. Ces cadres de premiers niveaux peuvent organiser une rencontre avec leur employé qui pense attribuer au projet afin de discuter des compétences mobilisées pour le projet. Pour donner suite à l'analyse des données, lors de cette rencontre préliminaire, l'employé devant son supérieur immédiat peut faire une autoévaluation des compétences projet demandées. Cette discussion nommée lors de l'analyse des données est pertinente pour stimuler l'implication des cadres des directions au sein des préoccupations professionnelles des employés qui occupent une double fonction. De plus, selon Brassard (2018), Van de Portal (2014) et Scallon (2004), l'autoévaluation est une première amorce vers la pratique réflexive puisque l'employé se questionne à l'égard de ses compétences et des exigences des projet. Le cadre de 1^{er} niveau peut accompagner son employé dans sa réflexion et constater les défis qui l'attendent.

Tout comme il peut juger de son degré de motivation à participer au projet et au système adapté d'amélioration des compétences. L'échange peut aussi amener l'employé à verbaliser ses intérêts, ses motivations, son engagement et sa disponibilité advenant le cas où ces éléments s'opposent à son implication dans le projet. Cette discussion peut également démontrer à l'employé que l'évaluation a une utilité et qu'elle est considérée comme importante, une condition essentielle soulignée par plusieurs auteurs dont Brassard (2018).

Ensuite, l'évaluation officielle des compétences débute au cours de la première rencontre de l'EP. Il s'agit d'une évaluation officielle parce que chaque membre de l'équipe prend connaissance de son rôles, de ses responsabilités et du contexte du projet. À cet instant, chaque compétence devient davantage spécifique au projet et le principe de reconnaissance de la contribution de chaque membre et de chaque compétence sont présents. Ainsi, lors de cette discussion tous les éléments constituant une compétence sont mobilisés selon la définition de Lichtenberger (2012), Enlart (2017) et Brassard (2018). À la suite de cette discussion ou rencontre, le chef de projet peut inciter les membres à remplir leur formulaire d'évaluation. Pour enrichir la notation des compétences de projet ciblées, il est suggéré de réservé un espace pour inscrire des commentaires. Par exemple, pour les compétences que le MEP identifie comme étant « préalable » ou « début » ou autres, il devrait indiquer les moyens qu'il veut prendre pour les développer, identifier ses défis, et s'engager dans l'action. Piaget (1974) suggère qu'avant d'entamer une activité d'apprentissage, les individus peuvent identifier les connaissances qu'ils possèdent

pour les faire évoluer. De plus, à travers les discussions entre les MEP, leurs différentes expériences et connaissances peuvent faciliter leur compréhension à l'égard du projet et des compétences ciblées. Si une équipe éprouve le besoin de faire une mise à niveau de ses connaissances en matière de GP, elle peut demander à une autre équipe de se joindre à leur réflexion pour échanger. Dans cette optique, cette pratique réflexive est cohérente avec le processus d'apprentissage proposé par Piaget (1974). En effet, au cours de cette réflexion, l'employé peut faire référence à ses connaissances personnelles, les identifie, les mobilise pour les faire évoluer. Pendant cette étape de l'évaluation, le coach peut accompagner les MEP et si nécessaire, offrir un soutien individuel ponctuel. Le SRH de l'organisation peut également mettre à la disposition des EP un guide d'intervention pour chacune des compétences. L'aide peut aussi prendre la forme d'une participation aux discussions dans le cadre de la gestion du projet ou à un atelier informatif dans son unité administrative; ce peut être aussi la référence à un livre, à un webinaire ou la consultation d'un pair expert dans le domaine.

Lors de la divulgation de la présente évaluation des compétences des MEP, il est nécessaire de maintenir une approche, dans un premier temps, individuelle. À ce stade, il ne faut pas négliger le fait que les résultats de chacune des évaluations seront éventuellement assujettis à des négociations salariales et à des promotions (Cadin et al., 2012). À cet effet, ces évaluations devraient être également ajoutées au plan de développement annuel des employés administré par les cadres des unités des services administratifs. En plus, en lien avec le portfolio organisationnel des compétences de

projet, il peut être cohérent de réaliser une approche individuelle. Cependant, pour que les MEP développent leurs compétences lors de la gestion des projets, il est aussi pertinent de s'attarder à un aspect qui peut être collectif de l'évaluation des compétences. Pour ce faire, dans le cadre d'une EP, il est proposé, dans un deuxième temps, d'additionner tous les résultats des échelles de notation pour chacune des compétences de projet de tous les membres. Il est important de se remémorer que les profils de compétences sont conçus en fonction des enjeux spécifiques des projets; par conséquent, les membres d'une même équipe possèdent le même profil de compétences. Dans l'éventualité où le formulaire d'évaluation est intégré à un outil informatisé de GP, l'addition peut se faire de manière automatique. Advenant le cas où ce n'est pas possible, le coach peut réaliser cette tâche.

Subséquemment, au cours de la réalisation des projets, les MEP devraient pouvoir noter leur évolution, leur contribution à l'équipe, les activités de formation réalisées et les échanges avec leur cadre de 1^{er} niveau. Ces notes peuvent permettre aux cadres des unités administratives de faire le suivi de l'implication de leurs employés à l'égard du système adapté d'amélioration des compétences.

Le formulaire d'évaluation ainsi que la procédure soumise comblent plusieurs des lacunes identifiées par Garel et *al.* (2001). Notamment, les auteurs relatent que les évaluations réalisées à la fin des projets ne peuvent pas influencer les processus de GP, les résultats des projets ou les comportements des MEP. Dans ce cas-ci, l'évaluation est réalisée au début et en cours de projet, si nécessaire. De plus, le

système permet d'avoir un portrait et une pondération individuelle des MEP et une autre de l'EP. En ce qui a trait à la responsabilité de l'évaluation, l'autoévaluation respecte les rôles et les responsabilités à l'égard des niveaux hiérarchiques de l'organisation à structure matricielle faible et ne place pas le chef de projet dans une situation délicate. Le formulaire répond également aux recommandations de Brassard (2018) à l'égard des conditions de réussite et des problématiques liées à l'évaluation des compétences ainsi qu'aux étapes.

En somme, la création du profil de compétences est réalisée dès la première étape des travaux antérieurs d'un projet. Ces profils sont utiles pour l'évaluation de chacun des MEP et l'EP en plus, pour favoriser le dialogue entre les MEP et chacun des membres et leurs cadres (1^{er} niveau, intermédiaire et direction). Considérant qu'il s'agit d'une structure matricielle faible, ce sont les cadres des unités des services qui sont responsables au plan administratif des employés.

5.3.2 Étape 2 : Le plan de formation

Pour donner suite au résultat collectif des autoévaluations individuelles des MEP soit par l'addition des échelles de notation des compétences de chaque membre, ceux-ci devraient identifier une première compétence à améliorer. Cette compétence devient ainsi, pour l'ensemble des membres de l'équipe, l'objectif de formation pour l'EP. Selon Lens et *al.* (2006), les objectifs de formation doivent être préférablement:

- associés à une vision positive de l'avenir;
- s'inscrire dans un projet autogéré;
- susciter une motivation;
- précis et spécifiques.

Considérant ces critères de formulation d'un objectif de formation, le coach devrait accompagner l'équipe dans cette tâche.

À la suite de la formulation de l'objectif de formation, les MEP devraient discuter de ce qu'ils peuvent apporter comme soutien à l'équipe. Il peut s'agir de l'identification des forces de chaque membre de l'équipe ou l'expression d'expériences passées en lien avec l'objectif de formation. Cette proposition appuie celle de Piaget (1974) qui avance que l'on apprend davantage des réussites personnelles passées et entre collègues. Ensuite, les MEP devraient discuter de la marge de manœuvre dont ils disposent pour réaliser des activités de formation lors de la gestion de leur projet. En effet, le temps et le budget alloués par l'organisation limitent le choix des activités de formation des MEP. Néanmoins, cette autonomie de gestion, selon Falzon (2005), est source de motivation. De plus, considérant le degré de connaissances et de compétences en GP des membres de l'équipe, ils peuvent, par exemple, décider de la fréquence de leurs rencontres, des sujets obligatoires de discussion et de la manière dont ils veulent faire leur reddition de compte ou gérer le projet. Pour Perrenoud (2010), la pratique réflexive peut être également pratiquée pour résoudre des problèmes, dénouer une crise, prendre une décision, autoévaluer une action, comprendre ce qui se passe autour de soi, rendre

des comptes et apprendre. En matière de gestion de projet, au-delà des livrables, les membres des équipes peuvent s'attribuer d'autres responsabilités. En effet, en fonction de leurs forces, ils peuvent, par exemple, désigner l'animateur des activités de formation dans le cadre des projets, l'observateur et l'intervenant en matière de gestion des conflits, ou encore celui responsable de gérer les étapes ou les outils proposés pour l'amélioration des compétences. Cette marge de manœuvre est verbalisée au cours d'un entretien de groupe avec des employés de la présente organisation (*Employé 14*) :

[...] il faut juste faire la place, il faut se dire qu'on n'est pas juste là pour produire des choses. Oui, c'est important parce qu'il faut produire des livrables [...] prendre le temps de se questionner, si on veut atteindre quelque chose, un certain objectif que ce soit une acquisition de compétence, on peut l'amener [...] Par exemple, quand on dit qu'il faut l'acquisition d'une compétence, ben on l'intègre dans la pratique du projet ça se fait de façon, on ne voit même pas les coutures, ça se fait assez naturellement.

Pour terminer cette planification des activités de formation, il est suggéré que les MEP identifient un objectif de formation et choisissent la manière dont ils actualisent la pratique réflexive dans le cadre de la gestion de leur projet.

Par ailleurs, l'analyse des données révèle qu'une autre planification des activités de formation est possible. En effet, dans une organisation où les projets d'envergure sont financés sur une période s'étalant sur plusieurs années, une certaine gestion prévisionnelle des compétences est possible. Celle-ci consiste en une analyse des compétences actuelles des employés et des besoins futurs de l'organisation. En fonction de l'écart constaté, un plan de déploiement d'activités de formation est

élaboré (Flück, 2017). Cette planification peut se faire au moment de la phase des travaux antérieurs au projet tel qu'indiqué précédemment. Dans cette optique, chaque direction peut, en fonction des projets à venir et inscrits dans les plans d'investissement de l'organisation, cibler des employés et réaliser une première rencontre préliminaire. Si la réponse est positive, ces employés peuvent être attribués à de petits projets ou intégrés dans des équipes où les membres maîtrisent de nombreuses compétences de projet. En ce qui a trait aux projets qui exigent, entre autres, des compétences hautement techniques et spécifiques, le commanditaire devrait proposer à au moins un des futurs membres de l'équipe de participer à une formation d'appoint. Cette deuxième proposition au regard de la planification des activités de formation, dans une organisation à structure matricielle faible de projet, peut être considérée comme une suggestion. En effet, à la suite de l'analyse des données et comme l'ont mentionné Mazouz et *al.* (2017), les projets publics, et plus précisément ceux administrés par les municipalités, peuvent être, au fil du temps, modifiés, abandonnés et reportés considérant la proximité avec des personnes élues. De ce fait, la planification d'activités de formation en cours de projet permet à l'équipe de s'adapter en temps réel et en cas de report ou d'abandon du projet, le plan peut être ajusté en conséquence.

En terminant, jusqu'à présent, les procédures suggérées d'évaluation des compétences et de planification des activités de formation respectent les trois conditions qui constituent une activité professionnelle constructive au sein de l'activité productive, comme l'a avancé Falzon (2013). En effet, l'élaboration du

profil de compétences de projet en fonction des enjeux spécifiques des projets établit un rapport avec l'activité réelle de travail (première condition). Le plan de formation expose l'autonomie des MEP pour organiser leurs tâches dans le cadre de la gestion des projets et ce, dans le but de réaliser la pratique réflexive (deuxième condition). Comme troisième condition, les questions pour guider les réflexions durant la planification des activités de formation tiennent compte d'une certaine marge de manœuvre pour les MEP. Les caractéristiques de l'organisation capacitive qui sont proposées par Arnoud (2013) soit une gestion de projet instrumentale, qui fait place aux débats ainsi qu'aux espaces collectifs et qui laisse une marge de manœuvre pour l'acquisition des connaissances et des compétences sont présentes. Cette marge de manœuvre peut être également présente dans l'organisation alors qu'elle devrait, à la lumière de l'analyse des données, attribuer un budget et un délai supplémentaires aux projets pour favoriser la planification d'activités de formation. À la suite de cette planification, l'étape suivante est sa réalisation.

5.3.3 Étape 3 : La réalisation de la pratique réflexive en contexte de gestion de projet

À titre récapitulatif, chaque MEP complète à l'étape 1 une autoévaluation des compétences de projet ciblées au moyen d'une échelle de notation et les résultats peuvent être analysés en deux temps. Dans un premier temps, de manière individuelle, chaque MEP peut identifier une compétence de projet à améliorer et, avec son supérieur immédiat, l'intégrer à son plan de formation personnalisé dans

l’unité administrative. Dans un deuxième temps, lors de l’analyse des résultats de l’échelle de cotation des compétences de chaque membre d’une EP, ces résultats pour chacun des compétences devraient être additionner pour dégager une perspective d’équipe. De ce fait, dans le cadre d’une équipe projet, l’addition des résultats pour chacune des compétences de projet ciblées permet d’identifier une compétence à développer soit celle qui a obtenu le plus faible résultat. À la suite de l’identification de cette compétence à développer ou à améliorer, à l’étape 2, les MEP devraient élaborer un plan de formation. Selon le plan établi, en cours de projet, l’activité centrale de formation est la pratique réflexive. Les modalités pour soutenir la réalisation de cette pratique réflexive au sein des projets constituent donc l’étape 3.

Tout d’abord, la pratique réflexive est l’analyse des actions posées pour identifier celles qui profitent à l’individu, à l’équipe et à l’organisation, et pour en arriver à trouver des pistes d’amélioration (Falzon, 2013). En contexte de gestion de projet, cette pratique réflexive peut se réaliser en équipe puisque les actions posées par les MEP visent des objectifs et des résultats communs. Donia et al. (2018) ajoutent que la rétroaction par les pairs au sein d’une équipe dans le cadre d’un processus d’améliorer de leurs compétences présente un gain positif à l’égard des résultats de performance des organisations. Pour Pastré (2005), l’examen d’une situation ne peut être le fait d’une seule personne, car elle a rarement le recul nécessaire pour en tirer une conclusion rigoureuse et sans équivoque. L’auteur ajoute que l’analyse des actions posées par un individu est plus riche d’informations lorsque

d'autres personnes peuvent partager leur perception et leur compréhension. En effet, pour qu'une expérience contribue à l'amélioration des compétences des employés, il est préférable qu'elle soit analysée et critiquée en groupe (Samuray et Rabardel, 2004). À la lumière des données analysées, une pratique réflexive en contexte de gestion de projet devrait être réalisée en équipe pour favoriser la motivation de tous à y participer et si les réflexions ne surviennent pas durant les rencontres des EP, cette démarche devient trop complexe à gérer. Les experts en développement des compétences consultés dans le cadre de la présente recherche abondent dans le même sens, et soulignent que l'autocritique peut être difficile à implanter comme technique pédagogique parce que la personne se retrouve isolée et l'activité de formation devient une tâche supplémentaire. Dans le cadre de la pratique réflexive en contexte de gestion de projet, un des objectifs poursuivis peut être l'amélioration des compétences par la confrontation des perceptions des situations vécues entre les MEP à travers des échanges verbaux (Mollo et Nascimento, 2014). Par conséquent, la présente procédure présentée au regard de la pratique réflexive est seulement un guide pour favoriser les échanges verbaux entre les MEP. Précisons encore une fois que ces expériences vécues doivent être des réussites puisque, selon Piaget (1974), elles suscitent la motivation et contribuent davantage à l'apprentissage. Ces situations potentiellement formatives doivent se réaliser durant le projet soit, par exemple, après un événement marquant ou un livrable réalisé ou un jalon terminé, ou alors à l'occasion d'une prise de décision qui suscite la fierté ou d'un état de bien-être chez les MEP. Cette proposition n'est pas supportée par l'analyse des données, ni par VandeWalle et al. (2001) qui émettent l'idée d'apprendre à partir des erreurs

commises. Toutefois, les retombées de l'engagement et de la motivation des MEP semblent tellement précieuses dans le cadre de la présente démarche qu'il s'avère nécessaire de recourir à une théorie qui prend en considération ces éléments. Par ailleurs, l'ensemble de la réflexion en cours de projet appuie celle de Garel et *al.*, 2001 qui mentionne qu'une rétroaction à la fin d'un projet ne permet pas de modifier un comportement ou d'acquérir une compétence.

Pour soutenir la pratique réflexive en contexte de gestion de projet, l'analyse des données propose un guide. Ce guide peut contenir deux séries de questions qui orientent les réflexions collectives entre les MEP. Il est important de noter que les questions du guide font référence à des réussites vécues par les membres de l'équipe dans le cadre de leur projet. Au regard de la première série de questions, celles-ci devraient faire référence aux situations tangibles liées au projet (p. ex. : réalisation d'un jalon ou d'un livrable, résolution d'un problème jugé complexe par l'équipe) pour permettre à tous de se remémorer des situations réelles de travail. Pour chacune des situations positives identifiées, selon le schéma d'apprentissage dans l'action de Kolb (1984), les employés devraient expliciter leurs expériences et parler des défis qu'ils ont rencontrés. À cet instant, le coach qui les accompagne peut mettre en évidence les actions posées en s'appuyant sur des concepts théoriques, émettre des suggestions d'amélioration, et inciter les membres à prendre des décisions pour leurs actions futures. Il importe de souligner que même si la situation choisie est qualifiée de réussie, certaines actions peuvent être bonifiées. En outre, ces échanges entre les MEP contribuent à modifier leurs comportements, car ils s'avèrent constructifs et

qualitatifs (Haynes et *al.*, 1973; Smith et *al.*, 2004; Jawahar, 2010; Duijnhouwer et *al.* 2012). Selon Tay (2012), pour qu'une rétroaction ait un impact sur les comportements d'un employé, il faut que les commentaires soient fréquents, objectifs et formulés sur une courte période (Kuchinke, 2000; Cannon et Witherspoon, 2005). Quant à Lewis (2003), il est d'avis qu'une rétroaction aux MEP contribue au succès des projets puisqu'ils sont directement impliqués dans les tâches à réaliser. Ces situations de travail permettent généralement de tirer des leçons et de constater qu'une même situation peut être perçue et même vécue de différentes façons dépendamment des personnes. En ce qui a trait à la deuxième série de questions, puisqu'il s'agit d'une démarche d'amélioration des compétences de projet par la pratique réflexive, à l'instar de l'analyse des données et selon les experts en développement des compétences consultés au cours de la recherche, il est proposé d'inclure des questions concernant la compétence à améliorer dans l'équipe avec les situations vécues en contexte de projet. Tout au long du projet, les employés peuvent donc réévaluer l'expression des comportements appropriés sous-jacents à cette compétence et constater s'ils progressent ou pas.

En terminant, pour soutenir cette procédure réflexive, comme proposé par les experts en développement des compétences consultés lors de la recherche, des vidéos explicatives de la démarche et des grandes étapes du projet devraient être mises à la disposition des employés. Ces vidéos permettent de théoriser certains aspects des situations vécues, comme proposé par le modèle de Kolb (1984).

5.3.4 Étape 4 : L'évaluation du système de formation

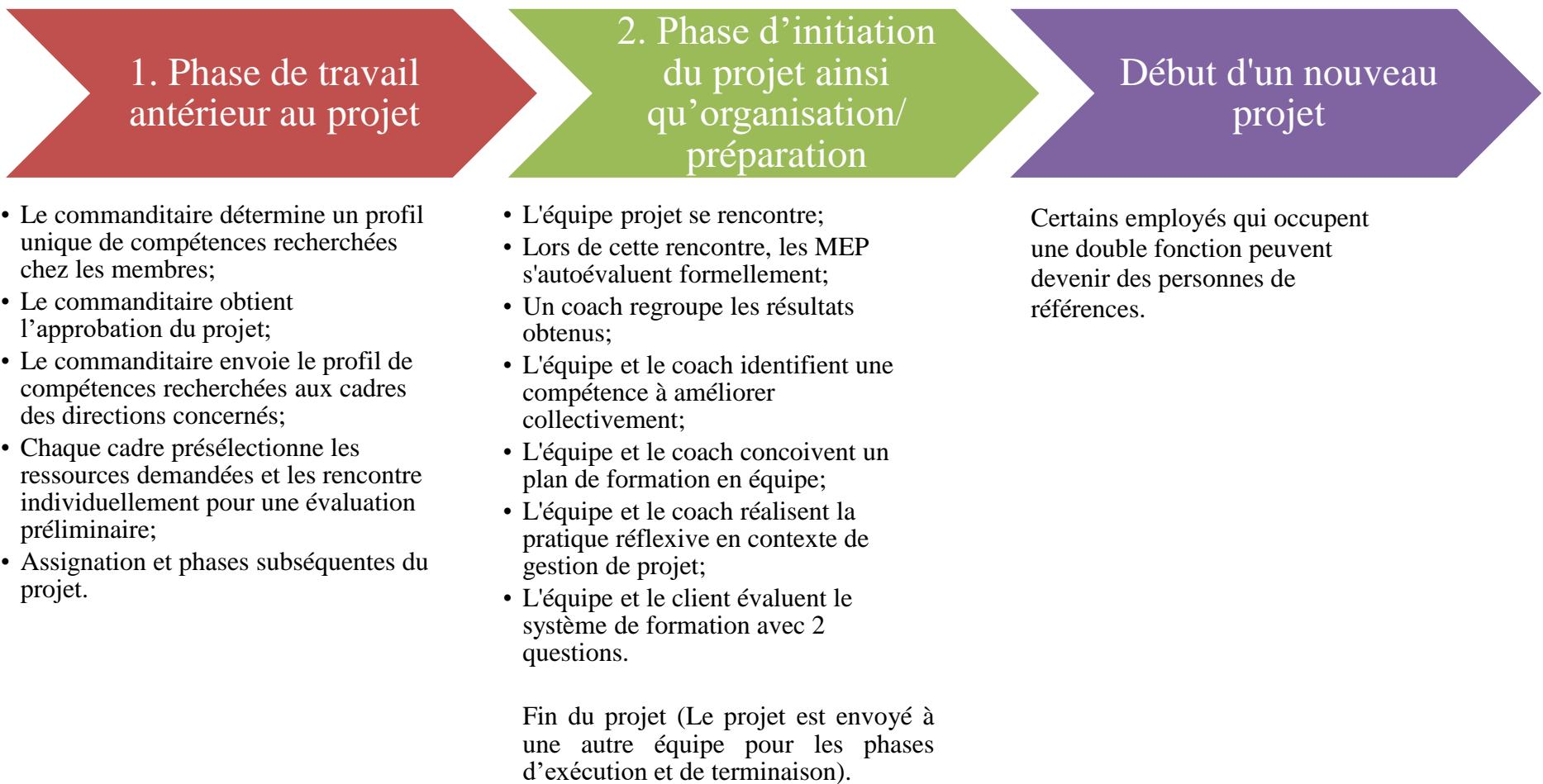
Dans le cadre de cette dernière étape du système adapté d'amélioration des compétences, l'évaluation du système de formation est nécessaire. Bien que pour de nombreuses organisations, l'impact positif sur les résultats des projets est fondamental, il est important de souligner que la gestion centrée sur les coûts, les délais et la portée ne prend pas en considération les aspects liés aux RH (Garel et al. 2001; Corriveau et Larose, 2007). Ces aspects RH, en contexte de gestion de projet, sont indispensables dans la mesure où les membres possèdent diverses compétences, comme l'ont souligné Turner et al. (2010). De plus, en contexte public, l'analyse des données de la recherche propose que les résultats des projets devraient également tenir compte de l'implication des autres acteurs publics puisque lorsqu'il est question de modifier des éléments d'un territoire, certains sont administrés par les gouvernements fédéral et provincial ou des organisations publiques. Par conséquent, les MEP ont peu de contrôle sur le respect des échéances dans les projets. Par ailleurs, l'objectif poursuivi par le système adapté d'amélioration des compétences est l'amélioration des résultats des projets et de la performance des équipes. De ce fait, il ressort de l'analyse des données de questionner la satisfaction du client concernant le projet livré et de l'EP à l'égard de l'amélioration de leur compétence. Ces deux éléments, la satisfaction du client à l'égard de la réalisation du projet et la satisfaction des employés envers l'amélioration de leur compétence, rejoignent les critères de succès des projets qui, selon Shenhari et Dvir (2007), sont l'efficience, l'impact sur le client, sur l'équipe, sur la croissance et sur l'avenir de l'organisation.

Brassard (2018) souligne également que la satisfaction de la clientèle est une bonne pratique d'évaluation, toutefois, cela devrait être anonyme. Dans le cadre des projets, l'anonymat est difficile mais en même temps, les indicateurs de suivi du projet permettent d'appuyer les commentaires des clients. En outre, le système de Kraiger (2002) n'est pas jugé utile puisque les éléments centraux de la proposition sont la pratique réflexive ainsi que le coaching. Dans cette perspective, la notion de transfert entre les connaissances apprises et les nouvelles façons de réaliser son travail est automatique (Tews et Tracey, 2008).

5.3.5 La proposition d'une opérationnalisation d'un système adapté type d'amélioration des compétences des MEP

Pour donner suite à cette description détaillée d'un système adapté d'amélioration des compétences, la figure 16 expose l'ensemble des composantes et son opérationnalisation.

Figure 16 : L'opérationnalisation d'un système adapté type d'amélioration des compétences des membres des équipes projet

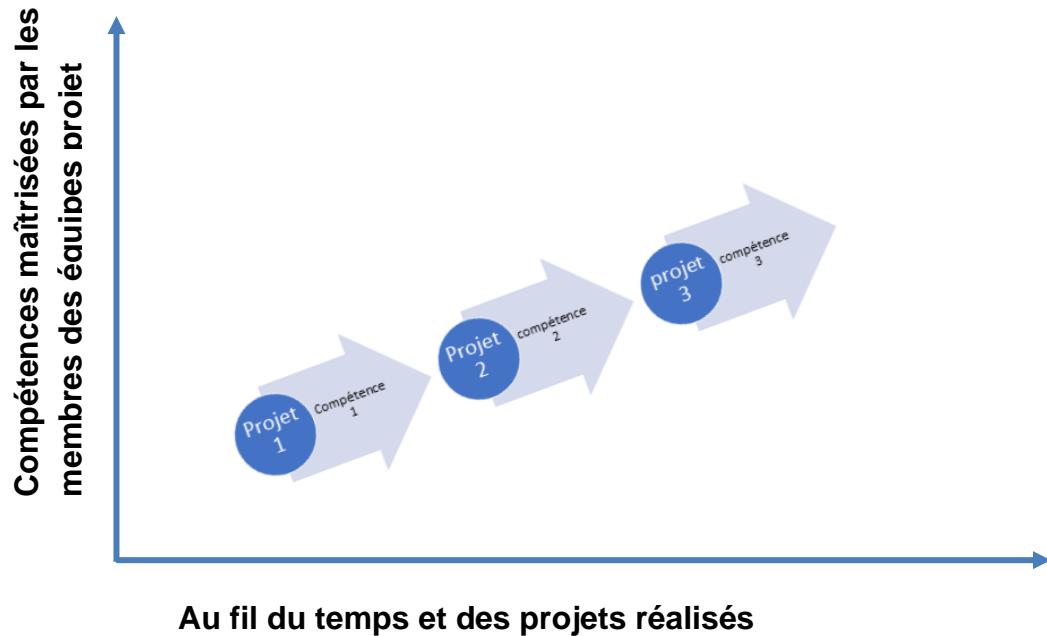


Dans la figure qui précède, lors de la première phase d'un projet, le commanditaire (ou le propriétaire) conçoit un profil de compétences unique à son projet. Afin d'accompagner ce gestionnaire dans cette tâche, il est suggéré d'inscrire les compétences ciblées et par le fait même, les employés présélectionnés peuvent s'autoévaluer. En plus, dans la cadre de la présélection des membres, l'outil de gestion inclut des questions supplémentaires à poser aux employés pour questionner leur intérêt, leur et motivation à l'égard du projet concerné et du système adapté d'amélioration des compétences (voir Outil de gestion 1, annexe 10).

Ensuite, pour soutenir les phases subséquentes du projet soit l'initiation ainsi que l'organisation de ce dernier d'autres outils de gestion sont proposés. Lors des premières rencontres entre les membres de l'équipe, ceux-ci devraient s'autoévaluer de manière formelle (voir Outil de gestion 2, annexe 10). Pour donner suite à la compétence de projet cotée la plus faible, il est suggéré de concevoir un plan de formation en équipe et l'accompagnement du coach peut être nécessaire (voir Outil de gestion 3, annexe 10). De plus, pour assurer une saine gestion de ce plan de formation, une liste de choses à faire est suggérée. Au regard de la réalisation de la pratique réflexive en contexte de gestion de projet, 2 séries de questions que les membres de l'équipe projet devraient répondre sont nécessaires soit en lien avec les aspects techniques du projet et l'autre avec la pratique réflexive (voir Outil de gestion 4, annexe 10). Pour ce qui est de l'évaluation relative au système de formation, 2 questions à poser au client et à l'ÉP (voir Outil de gestion 5, annexe 10).

Dans cette optique, l'aspect évolutif de cette démarche est tributaire du nombre de projets réalisés. Cette évolution est présentée à la figure 17.

Figure 17 : Le système adapté d'amélioration des compétences au fil du temps



Source : auteure (2020)

Cette figure illustre un processus d'amélioration continue avec les compétences améliorées par les MEP au fil du temps et des projets réalisés. Ce processus d'amélioration continue est également proposé par Le Boterf (2011) et Brassard (2018) dans le cadre de la gestion des compétences et, par le fait même, par Kerzner (2018). Dans le cadre du modèle de maturité organisationnelle en matière de GP et de développement des compétences de Kerzner (2018), le niveau 5 montre la présence d'un processus d'amélioration continue au regard de l'amélioration des

compétences de projet pour les employés. Selon Garofano et Salas (2005) ainsi que Patanakul et al. (2016), ce genre de processus peut être une source de motivation chez les employés puisqu'ils participent de manière continue à des activités de formation et se développent. Ainsi, au sein des organisations qui gèrent une multitude de projets soit par la gestion de programme et/ou de portefeuille de projets, le système d'amélioration des compétences proposé peut contribuer évidemment à améliorer, au fil du temps, la performance de l'organisation. « *Un portefeuille désigne des projets, des programmes, des portefeuilles secondaires et des opérations, managés en tant que groupe, afin d'atteindre des objectifs stratégiques* » et « *Un programme désigne un groupe de projets, de programmes secondaires et d'activités de programme apparentés dont le management est coordonné afin d'obtenir des bénéfices qui ne seraient pas possibles en les traitant isolément* » (PMI, 2017; page : 13). À cet effet, tel que le mentionnent Martinsuo et Gerald (2020), un portefeuille de projets est intégré à la stratégie de l'organisation et influence, entre autres, les ressources internes d'une organisation et vice-versa. De ce fait, l'amélioration des compétences de projet des employés et une meilleure connaissance de ces dernières, en plus de la motivation des membres des équipes à s'engager dans d'autres projets, d'offrir un soutien à leurs collègues et d'augmenter leur sentiment de compétence personnel pourraient être des éléments positifs concernant les résultats de chacun des projets. Patanakul et al. (2016) soulignent que tous ces éléments sont des sources de motivation supplémentaires qui peuvent contribuer à la volonté des MEP à performer au sein des projets. Toutefois, ce processus d'amélioration des compétences n'est

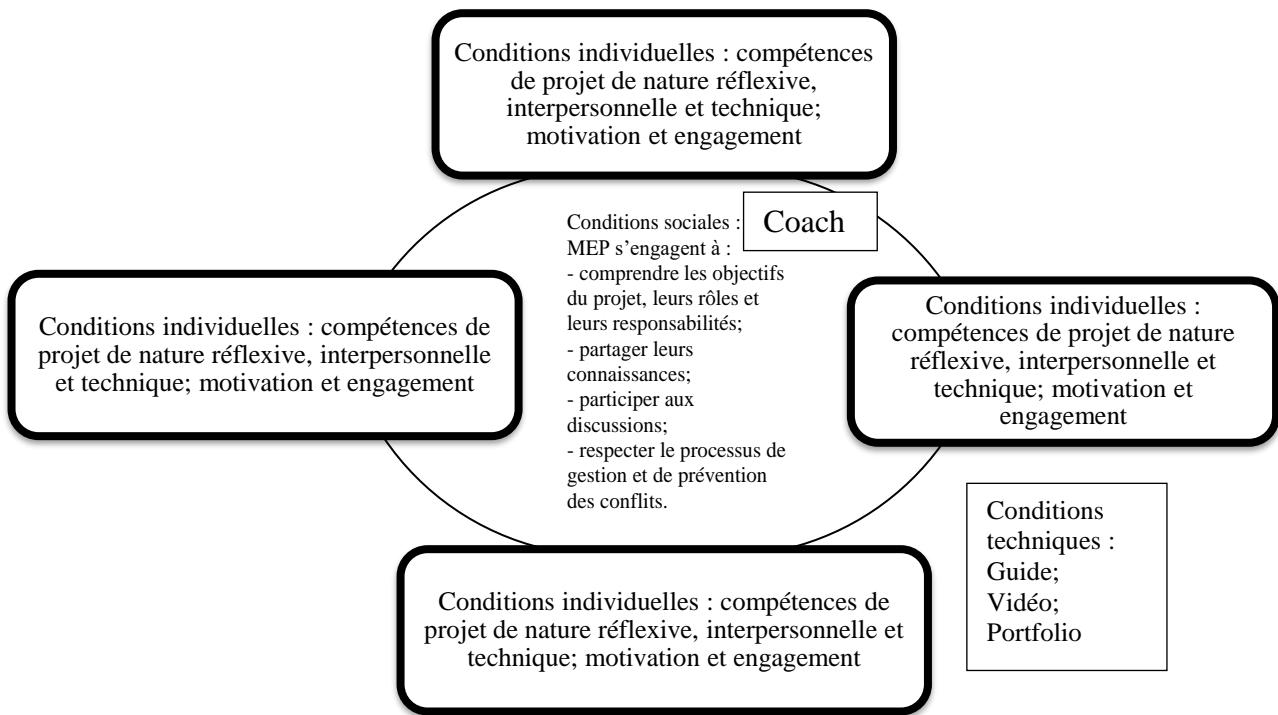
possible que dans le cas où les conditions organisationnelles, individuelles, techniques et sociales sont déployées.

5.4 La conclusion

En conclusion, pour que les situations de travail vécues à l'intérieur des projets deviennent une source d'apprentissage pour tous les membres de l'équipe et ce, dans une perspective d'amélioration des résultats, des conditions individuelles, techniques et sociales devraient être présentes. Concernant les conditions individuelles, les MEP devraient développer des compétences de nature réflexive, sociale et technique de projet, et être motivés et engagés envers la tâche et la pratique réflexive. Sur le plan technique, mis à part l'opérationnalisation du système adapté d'amélioration des compétences, les conditions techniques contributives à la pratique réflexive dans les projets peuvent être un guide de soutien, une vidéo et un portfolio des forces des employés. Toutefois, l'élément primordial révélé lors de l'analyse des données est l'accompagnement par une personne préférablement extérieure à l'organisation, un coach, pour les soutenir dans leur système d'amélioration. En dernier lieu, pour favoriser la cohésion sociale entre les MEP qui représentent les conditions sociales, il est généralement préférable que les membres prennent connaissance de leurs tâches, de leurs rôles et de leurs responsabilités. Ensuite, en cours de projet, ils devraient participer aux discussions, partager leurs connaissances et respecter la procédure de gestion et de prévention des conflits préalablement établie. La figure

suivante illustre cet environnement capacitant présent en contexte projet basé sur les l’analyse des données de la présente recherche.

Figure 18 : L’environnement capacitant en contexte de gestion de projet



Source : auteure (2020)

Tel qu’exposé, les conditions individuelles sont présentes chez les MEP qui forment une équipe. Cette équipe devrait travailler ensemble pour favoriser la cohésion sociale et le processus d’entraide, en d’autres mots les conditions sociales. Le cercle central représente les conditions sociales qui devraient être travaillées par tous les MEP. Enfin, le raccord nécessaire pour contribuer au développement des MEP est le coach, la personne accompagnatrice. Pour ce qui est des conditions techniques, elles

peuvent être des outils que l'organisation devrait mettre à la disposition des EP afin de les soutenir dans leur travail. Ces conditions représentent certains éléments nécessaires pour contribuer au développement des MEP lors de la gestion des projets. Toutefois, pour qu'un tel environnement en contexte de gestion de projet soit capacitant pour les MEP, il importe que son bénéfice mutuel soit partagée par tous les échelons de l'organisation et que l'organisation entame un cheminement relatif à sa maturité en matière de gestion de projet et d'amélioration des compétence. Pour ce qui est de l'engagement et de la motivation des MEP, il importe dans une organisation à structure matricielle faible de s'attarder à la charge de travail des employés qui occupent une double fonction et à la cohérence des directives liées aux tâches fonctionnelles et de projet.

CONCLUSION GÉNÉRALE

6.1 La conclusion

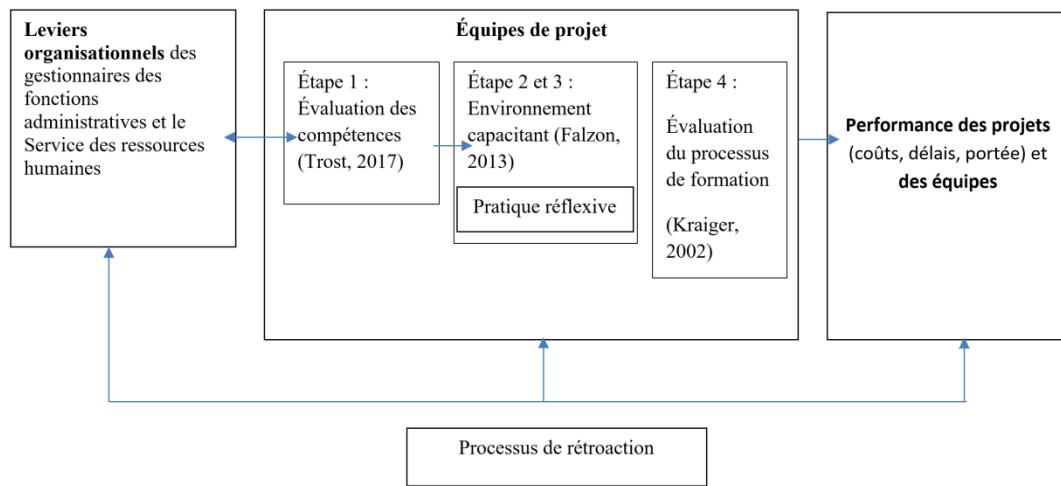
En guise de conclusion de cette thèse doctorale, un résumé de la problématique, de la méthodologie, des résultats ainsi que de la discussion de ceux-ci, sont exposés. Il est également question des limites de la présente démarche, et des propositions ouvrant de nouvelles pistes de recherche.

Au sein de la littérature scientifique, Sense (2011) et Picq (2011) suggèrent que la gestion de projet est un contexte favorable au développement des compétences de projet. Dans cet ordre d'idées, la gestion de projet regroupe des professionnels maîtrisant différentes compétences et connaissances (Svejvig et Andersen, 2014). Selon Arnoud (2013), les nouvelles formes d'organisation du travail, dont la gestion de projet, peuvent être instrumentalisées pour contribuer à l'amélioration des compétences des employés. À cet effet, les activités productives d'une organisation peuvent devenir constructives sous certaines conditions, selon Falzon (2013). Selon Fernagu-Oudet (2012), ces conditions sont des facteurs de conversion qui relient les ressources ainsi que les compétences des employés avec les ressources de l'organisation. En réponse à la réflexion de Sense (2011) selon laquelle la recherche scientifique documente peu et les organisations exploitent peu le potentiel capacitant présent au sein de la gestion de projet, une problématique actuelle au sein des organisations publiques est présentée. En effet, depuis quelques années, ces dernières

administrent des projets en plus des différentes tâches administratives liées à des obligations légales. Bien que la GP soit peu répandue dans ces organisations, davantage divisées par fonction administrative, cette évolution de la nature des tâches impose un questionnement chez les cadres concernant l'amélioration des compétences pour les MEP qui occupent une double fonction et qui évoluent de manière globale dans ces organisations publiques. À ce jour, cette situation managériale dans ce contexte précis est peu documentée dans la littérature scientifique; de ce fait, la question principale de cette recherche est : *Dans une organisation publique à structure matricielle faible de projet telle qu'une municipalité, comment peut-on favoriser l'amélioration des compétences des membres des équipes?* Afin de répondre à cette question d'ordre général, l'objectif, lui aussi général, est de comprendre pour proposer des composantes d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des MEP au sein d'une organisation municipale à structure matricielle faible. Sous cet objectif général, une compréhension et une description des conditions suivant lesquelles les EP peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres est soumise. À la lumière de cette description, les cadres, le bureau de projet et le SRH décrivent les leviers organisationnels par lesquels ils peuvent contribuer à l'émergence de ces conditions et par le fait même, à l'amélioration des compétences des MEP. Ces nouvelles connaissances scientifiques enrichissent les théories de la gestion des ressources humaines, de l'ergonomie constructive et de la gestion de projet.

En ce qui a trait aux étapes du développement des compétences, il peut être défini comme un processus continu et itératif qui a pour but d'enrichir le répertoire des comportements des employés par la réalisation d'activités de formation, comme le suggère Roe (2015). Dans cette optique, pour réaliser des activités formatrices cohérentes avec les besoins des employés, le système en quatre étapes de Faisandier et Soyer (2007) est retenu. Ces étapes sont l'analyse des besoins de formation par l'évaluation des compétences, la planification et la réalisation des activités formatrices, et l'évaluation du présent système. En lien avec ce système en quatre étapes, il retient l'attention à des fins de synthèse pour intégrer la théorie de l'ergonomie constructive et le contexte lié à la gestion de projet. Ce processus contribue également à comprendre pour proposer un système adapté type d'amélioration des compétences en contexte de gestion de projet dans les organisations municipales à structure matricielle faible. Le cadre de référence est présenté à la figure 19.

Figure 19 : Le cadre de référence décrivant les composantes d'un système adapté en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'une organisation publique à structure matricielle faible



Source : auteure (2020)

Globalement, ce cadre de référence présente les différentes composantes mobilisées pour répondre à la question de recherche. Ces composantes regroupent les leviers organisationnels présents dans la structure matricielle et les équipes projet qui peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres lors de la GP. Considérant que la gestion de projet est un contexte propice au développement des compétences des membres (Sense, 2011; Picq, 2011), quelques modèles RH sont fixés à titre de référence puisque ces modèles sont davantage conçus pour les organisations à structure fonctionnelle. Dans le cadre du système d'amélioration des compétences en quatre étapes de Faisandier et Soyer (2007), le processus de conception d'un système d'évaluation des compétences de projet au sein des organisations de type « agile » proposé par Trost (2017), la

définition d'un « environnement capacitant » de Falzon (2013), et la création d'une évaluation de la présente démarche avec Kraiger (2002) sont retenus.

Pour répondre à la question de recherche issue d'une problématique sur les plans scientifique et managérial, identifiée par Sense (2011), une approche interprétativiste et qualitative est proposée. À cet égard, les expériences passées, les perceptions et les idées des employés qui occupent une double fonction, des cadres et des personnes du service des ressources humaines sont très importantes pour comprendre et proposer un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences des MEP. Cette étude de cas unique qui est une structure matricielle faible de projet dans une organisation municipale, comporte trois sources de données : entretien de groupe, documentation et séance d'observation. Au total, 8 entretiens de groupe sont réalisés, 688 documents sont analysés et des séances d'observation sont organisées. Pour donner suite aux entretiens de groupe, des verbatims sont rédigés, codifiés et analysés à l'aide du logiciel Nvivo. Pour ce qui est des documents et des notes prises au cours des séances d'observation, ils sont numérisés, codifiés et analysés avec le même logiciel et la même grille d'analyse. Cette uniformité dans la codification et l'analyse facilite la triangulation des données issues de différentes sources.

Pour la présentation des résultats, plusieurs constats sont dégagés. Dans un premier temps, au regard de l'évaluation des compétences de projet, elle doit viser leur amélioration. Il est suggéré de concevoir des profils de compétences en lien avec

la nature et la complexité des projets. Toutefois, deux sortes de compétences devraient être présentes : interpersonnelle et technique. De plus, la motivation et l'engagement des employés qui occupent une double fonction envers leur amélioration des compétences et le projet devraient être abordés par les supérieurs. Dans le cadre des évaluations, ces éléments sont notés de manière individuelle (autoévaluation) et analysés par le supérieur immédiat de chacun des membres des équipes. De plus, dans le formulaire d'évaluation, des espaces ouverts pour indiquer des commentaires sont disponibles. Par la suite, dans un deuxième temps, il ressort des analyses des données qu'une planification individuelle et une autre collective pour la réalisation d'activités formatrices devraient être réalisées. Relativement à la réalisation d'activités de formation, les rétroactions déjà pratiquées dans le cadre de la gestion de projet devraient être encadrées par un coach et un guide de soutien à la réflexion. En outre, pour stimuler ces rétroactions, certains éléments contributifs aux échanges et au partage des connaissances sont présentés tels que la capitalisation des forces, le climat d'ouverture et la participation de tous. Par ailleurs, il est proposé d'inclure dans la planification des projets deux lignes supplémentaires, soit un délai et un budget dédiés à l'amélioration des compétences. En terminant, pour l'évaluation du système de formation, deux questions sont prises en compte, soit la satisfaction du client et celle de l'équipe.

Pour donner suite à cette présentation et à la lumière de l'analyse des données, trois grands thèmes sont retenus pour la discussion des résultats, soit l'environnement organisationnel en soutien à l'amélioration des compétences, le contexte de la gestion

projet comme « environnement capacitant », et le système type d'amélioration des compétences adapté pour les MEP. Au regard de l'environnement organisationnel, dans l'optique de comprendre pour proposer un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences pour les MEP, plusieurs aspects contributifs sont présentés. Le premier aspect contributif exposé est l'identification d'un bénéfice mutuel partagé par tous les échelons hiérarchiques de l'organisation. Cette identification d'un bénéfice dès le départ d'une démarche au regard de l'amélioration des compétences des MEP permet d'orienter les discussions, de donner un sens au futur système adapté et de mieux cerner les besoins des différents acteurs pour parvenir à les rallier. Un autre aspect contributif à l'amélioration des compétences des MEP, et qui est lié à l'environnement organisationnel, est l'évaluation de la maturité en gestion de projet et de développement des compétences. Pour réaliser cette évaluation, qui porte sur la maturité de l'organisation participante typique à la présente recherche, le modèle retenu, et aussi le plus connu, est celui de Kerzner (2018). Cet exercice permet de faire le point et de dégager des objectifs organisationnels. Le principal constat dégagé en lien avec le modèle de Kerzner (2018) est que le déploiement de pratiques en matière de gestion de projet devrait être intégré de manière cohérente à celui d'un système adapté d'amélioration des compétences de projet pour tous les échelons hiérarchiques. Ce déploiement devrait être établi de manière continue et soutenu par la haute direction de l'organisation. Un dernier aspect contributif à l'amélioration des compétences des MEP concernant l'environnement organisationnel est la préservation de l'engagement et de la motivation des employés qui occupent une double fonction. Pour ce faire, différents

éléments liés aux contraintes de la double fonction au sein d'une organisation à structure matricielle faible sont soulignés. Ces éléments tournent autour de l'importance d'établir un dialogue ouvert entre les personnes impliquées et les directions des fonctions administratives quand surviennent des modifications majeures dans les projets, et de prendre en considération la charge de travail des employés dans son ensemble pour éviter l'épuisement professionnel. En plus, il y aurait lieu d'être le plus cohérent possible lors de la transmission des diverses consignes au regard des tâches administratives et celles liées au projet, et de donner une certaine liberté de choix aux employés au moment de l'attribution des projets.

Par ailleurs, en contexte de gestion de projet, certaines conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles en soutien à la création d'un environnement capacitant sont soumises. Dans cette optique, les conditions individuelles font référence à la motivation et à l'engagement des membres de l'équipe envers le projet ainsi qu'au système d'amélioration des compétences. Les compétences ciblées dans le cadre de l'évaluation des compétences pour définir les besoins de formation devraient être cohérentes avec les exigences du projet et définies à travers trois types de compétences, soit réflexive, interpersonnelle et technique. Les conditions techniques désignées peuvent être des guides et des vidéos en soutien à la présente démarche, en plus de la présence d'un coach. En ce qui a trait aux conditions sociales, elles regroupent, entre autres, plusieurs caractéristiques notamment que les membres des équipes s'engagent à : comprendre les objectifs du projet ainsi que leur rôle et leurs responsabilités; partager leurs connaissances; participer aux discussions;

respecter la procédure de gestion des conflits préétablie et de prise de décision. Ces conditions sociales peuvent contribuer à maintenir l'aspect social présent dans la GP à favoriser le dialogue entre les MEP pour qu'ils puissent le plus possible développer leurs compétences collectivement. Concernant les conditions organisationnelles, les cadres devraient intégrer les notions de temps et de budget dans la planification des projets pour maintenir un système d'amélioration des compétences, en plus de favoriser la motivation et l'engagement de leurs employés qui occupent une double fonction. Le système adapté type d'amélioration des compétences pourrait donc commencer par l'évaluation des besoins de formation modulée en fonction de la nature et de la complexité des projets. Cette évaluation devrait être attribuée de manière individuelle, mais analysée de façon collective. Par la suite, la planification et la réalisation de la pratique réflexive seraient concrétisées à l'intérieur des projets par l'équipe et le coach accompagnateur. En terminant, l'évaluation de ce système de formation peut reposer sur deux questions qui cherchent à connaître la satisfaction du client et de l'équipe.

6.2 Les apports théoriques et managériaux

Cette thèse doctorale contribue à l'avancement des connaissances au regard des concepts de maturité en gestion de projet et de développement des compétences, de gestion de projet comme « environnement capacitant », et d'un système adapté d'amélioration des compétences. Sur le plan managérial, quelques recommandations sont émises.

En ce qui a trait à la maturité de projet et de développement des compétences dans les organisations, le modèle de Kerzner (2018) inclut cinq niveaux. L'auteur mentionne qu'au premier niveau, les employés utilisent un langage commun et les gestionnaires possèdent des connaissances de base en GP. Toutefois, dans une organisation à structure matricielle faible, les cadres de direction sont les responsables des résultats des projets et ils doivent encadrer leurs subalternes. Ces supérieurs ainsi que les cadres intermédiaires et de premier niveau devraient donc posséder une vision intégrée des besoins des employés à l'égard de leur gestion des compétences liées à leur métier et à la gestion de projet. Au surplus, cette vision intégrée permet également d'anticiper les conflits d'objectifs et de décisions administratives ainsi que la surcharge de travail. Par le fait même, ces éléments sont identifiés comme source potentielle d'augmentation de la motivation chez les employés qui occupent une double fonction, dans la mesure où elle est bien maîtrisée. En outre, ces compétences managériales des cadres doivent être développées pour qu'ils puissent accompagner leurs employés dans le cadre de leur double fonction. Cette modification au premier niveau du modèle de Kerzner (2018) favorise également le déploiement de pratiques en matière de gestion de projet et de développement des compétences en simultané et de manière cohérente.

Au regard de la théorie de l'ergonomie constructive et de l'environnement capacitant, proposée par Falzon (2013), et de la définition d'Arnoud (2013), bien que les conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles favorables à

l'amélioration des compétences des MEP soient définies, les notions d'engagement, de motivation et de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997) s'ajoutent au modèle de Falzon (2013). En effet, ces notions qui semblent transversales sont nécessaires pour favoriser l'amélioration des compétences des employés qui participent à la gestion d'un projet. Ces notions pourraient également permettre aux employés de prendre avantage du degré de liberté et d'autonomie qu'ils possèdent à l'égard de leur amélioration des compétences. Au surplus, ces notions devraient être un sujet de discussion entre un subordonné et son supérieur immédiat au moment de l'attribution d'un projet soit avant même que le travail débute.

Dans le cadre du système adapté d'amélioration des compétences, il est également question du système de Trost (2017) concernant l'évaluation des compétences pour l'analyse des besoins de formation. Cet auteur propose quatre étapes soit l'identification du bénéfice, du contexte organisationnel, de l'instrument et de son contenu. Sous ce rapport, l'identification du bénéfice est une excellente suggestion puisqu'elle permet de centrer les discussions et de focaliser sur les possibilités. Pour y donner suite, la description du contexte organisationnel permet de trier les possibilités énumérées précédemment. Toutefois, contrairement à la suggestion de Trost (2017) qui suggère de définir le support physique et après son contenu, il est proposé de cibler les besoins et de mettre l'accent sur les aspects humains nécessaires au développement professionnel des employés. Et terminer par les aspects techniques de l'évaluation des besoins de formation des employés.

Sur le plan des retombées managériales, les éléments liés à la motivation et à l’engagement des MEP devraient être préservés au cours des activités liées au projet ainsi que dans le cadre de l’opérationnalisation d’un système adapté d’amélioration des compétences. Pour ce faire, il importe de laisser une marge de manœuvre aux MEP pour qu’ils puissent s’approprier les différents outils ou conditions favorables à l’amélioration de leurs compétences et de les adapter à leur situation. Il est alors préférable de faire un déploiement plus organique de ce système adapté que de définir un guide strict de procédures comme celles omniprésentes dans la gestion des activités routinières. En plus, les organisations peuvent s’approprier un outil de gestion à la fois sur les cinq proposés à l’annexe 10 concernant l’opérationnalisation du système adapté d’amélioration des compétences. Cette marge de manœuvre est incluse dans la définition d’un environnement capacitant, selon Arnoud (2013). Ultimement, un moyen efficace pour dégager une certaine pression à l’égard des employés est d’entamer une procédure d’élargissement de leurs compétences. En effet, pour que ces cadres aient une marge de manœuvre durant la sélection des MEP, les connaissances spécifiques de métier devraient être maîtrisées par plus d’une personne, sinon ils devront constamment se référer à celle-ci. Cette proposition est délicate pour une organisation publique puisque les descriptions de tâches et les conventions collectives sont négociées au sein de divers groupes syndicaux. Toutefois, dans le cadre d’un changement organisationnel, cette partie prenante devrait également s’impliquer. Par ailleurs, une retombée sur le plan managérial de cette recherche est la faisabilité technique réelle du mode opératoire présenté. Pour donner suite à l’analyse des données, les gestionnaires, le SRH et les employés

participants perçoivent que les éléments mentionnées sont concrets mais ils doivent être cohérents à la maturité organisationnelle en matière de gestion de projet et de développement de compétences de l'organisation.

En terminant, la finalité pratique de cette recherche est d'améliorer une situation et de tirer le plein potentiel capacitant présent dans les projets pour les MEP. Par conséquent, il est nécessaire de préserver la liberté d'action des employés dans un cadre professionnel pour qu'ils puissent eux-mêmes saisir les occasions et recourir aux moyens adaptés pour se développer. Cette proposition peut également enrichir les réflexions à l'égard des standards et des référentiels en matière de gestion de projet comme l'IPMA (2018) et le PMI (2017). Un certain ajustement des modules liés à la gestion des équipes projet et des compétences de projet requises devrait être envisagé pour dégager une vision davantage adaptative que prédictive.

6.3 Les limites de la présente recherche

Au regard des limites de la présente recherche, les notions de temps, d'espace, d'évolution, de validité externe et d'unicité du cas sont explorées.

En effet, puisque l'étude de cas prend racine sur le terrain, le chercheur est confiné dans un espace physique et restreint par un intervalle de temps. Il doit, en outre, se contenter de ce qu'il voit ou de ce qu'il est en mesure de reconstituer. Pour atténuer cette limite, la recherche documentaire permet de couvrir un intervalle de

temps plus grand que celui des séances d’observation et des entretiens de groupe. En effet, les documents consultés couvrent les années 2014 à 2018.

Ajoutons à cela qu’il s’agit d’une étude de cas unique. Selon Yin (2018), de nombreuses critiques sont émises à l’égard de cette méthodologie. Même si elle permet au chercheur d’aborder une approche systémique et en profondeur, aucune comparaison n’est effectuée. Même si le cas présent est une organisation typique de la fonction publique québécoise, il s’agit d’une limite méthodologique de la recherche. La limite s’applique également aux ressources financières et à la contrainte de temps du chercheur. Avec le temps, il serait opportun de faire la promotion de ce mode opératoire auprès des organisations publiques et privées et de documenter son évolution, ses bénéfices et ses impacts envers les employés ainsi que les résultats des projets et organisationnels. Ce suivi longitudinal et multicas permettra de comparer les résultats entre différentes organisations et de transférer les résultats obtenus, comme proposé par Yin (2018). Par ailleurs, Roussel et Wacheux (2005) font remarquer que l’étude de cas est exigeante pour un chercheur puisqu’il doit négocier avec l’organisation d’accueil et toujours maintenir une attitude neutre et pondérée. De fait, dès le départ, les employés et les cadres sont informés que la recherche est réalisée dans le cadre d’une démarche doctorale et que la chercheure n’a aucun lien avec l’organisation à l’étude.

Une autre limite de la recherche qualitative est le manque d’uniformité dans les outils de collecte de données. Durant la phase de collecte de données, les

connaissances et le chercheur évoluent, ce qui peut amener ce dernier à devenir son propre biais (Roussel et Wacheux, 2005). Sous ce rapport, le cadre de référence et les guides d'entretien permettent au chercheur de maintenir une ligne directrice cohérente entre les questions et les objectifs de la recherche ainsi que les données recueillies.

Il faut aussi se rappeler que, dans ce cas-ci, la validité externe des résultats est ardue, car il peut être difficile, pour un autre chercheur, de reproduire la même démarche. Si le chercheur veut généraliser ses résultats, les coûts en temps et en argent seront énormes pour lui et les sujets (Roussel et Wacheux, 2005). En effet, même si ce cas-ci est typique, l'organisation publique locale à structure matricielle faible de projet participante possède un service des ressources humaines et un bureau de projets. Toutefois, l'impact de ces deux services n'est pas mesuré, mais, au regard du présent sujet, ils jouent un rôle important. Ce cas-ci possède donc plusieurs caractéristiques. Dans cet ordre d'idées, la mise en œuvre de ce système adapté pourrait aider les prochains chercheurs à document ces aspect et par le fait même, faire émerger d'autres conditions que celles énumérées relativement à l'environnement capacitant en contexte de gestion de projet.

En terminant, il serait pertinent de mesurer l'impact de ce cadre systémique d'amélioration des compétences sur la performance des EP et des résultats du projet lequel est toujours abordé de manière hypothétique. À la suite de sa mise en œuvre

au sein d'une organisation publique, il est donc opportun de valider son impact aussi bien au regard de la performance des équipes que des résultats des projets.

6.4 Les propositions ouvrant de nouvelles pistes de recherche

Au-delà des résultats de la présente recherche, une réflexion à développer est de savoir s'il est possible de créer dès le départ une organisation à structure matricielle faible capacitive, c'est-à-dire que peu importe la tâche, qu'elle soit routinière ou liée à un projet, les employés apprennent en travaillant. En effet, il peut être confondant pour les employés de subir deux approches distinctes pour l'amélioration de leurs compétences. De ce fait, si toutes les activités sont productives, arrive-t-on à une meilleure performance organisationnelle ?

De surcroît, lors de l'opérationnalisation de ce système adapté d'amélioration des compétences, il peut être pertinent de documenter sa réelle prise en charge par les EP. Dans cette même optique, il peut être aussi intéressant d'identifier les répercussions de ce cadre systémique au regard des relations professionnelles entre les subordonnés et leurs supérieurs considérant que dans certains projets, ces derniers sont des contributeurs réguliers. Il pourrait être pertinent également d'explorer les changements de perception des utilisateurs de standards et de référentiels en gestion de projet lorsqu'il est question d'amélioration des compétences projet en situation de travail. Cette exploration pourrait permettre de mieux comprendre comment

l'amélioration des compétences projet peut s'inscrire dans les approches prédictives et celles adaptatives.

En terminant, les nouvelles pistes de recherche en lien avec le cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences des MEP sont davantage liées à son implantation, son évolution, sa réelle prise en charge par les MEP, ses répercussions dans l'organisation en général, et en ce qui a trait aux relations entre les échelons supérieurs ainsi que son impact sur les résultats des projets et la performance des EP. La notion de transfert de connaissances pourrait également être davantage explorée puisqu'à ce jour, dans le cadre de cette recherche, il est évoqué avec les travaux de Tews et Tracey (2008).

BIBLIOGRAPHIE

- Abord de Chatillon, E., & Desmarais, C. (2012). Le nouveau management public est-il pathogène?. *Management international/ InternationalManagement/ Gestión Internacional*, 16(3), 10-24.
- Allouche, J. (2012). *Encyclopédie de la gestion des ressources humaines*. In Vuibert (Ed.), Paris.
- Anantatmula, V. S. (2016). *Project Teams: A Structured Development Approach*. Business Expert Press.
- Andersen, N., & Thomas, H. D. C. (1996). *Work group socialization*. In M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 423-450). Chichester: John Wiley & Sons.
- Andersen C.C. & Fleming M.M. (1990) Management control in an engineering matrix organization: a project engineer's perspective, *Industrial Management*, vol. 32, n° 2, mars-avril, p. 8-13.
- APM. (2004). *Project Risk Analysis and Management (PRAM) Guide*.
- Aramo-Immonen, H., Koskinen, K. U., & Porkka, P. L. (2011). The significance of formal training in project-based companies. *International Journal of Managing Projects in Business*, 4(2), 257-273.
- Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitives*. Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers Discipline/ Spécialité : Ergonomie, Centre de Recherche sur le Travail et le Développement.
- Arvidsson, N. (2009). Exploring tensions in projectified matrix organisations. *Scandinave Journal of Management*, 25 (1), 97-107.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies*, 27-40.
- Aubry, M., & Brunet, M. (2016). Organizational design in public administration: Categorization of project management offices. *Project Management Journal*, 47(5), 107-129.
- Avenier, M. J., & Gavard-Perret, M. L. (2012). *Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique* (No. halshs-00355392).
- Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 331.
- Ayerbe, C., & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe, *Revue les Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baron, X. (1993), Les enjeux de gestion des salariés travaillant dans les structures par projets, *Gestion 2000*, 9 (2), 201-213.

- Baron, X & Couvreur, E. (1992). Les grands projets, instrument de succès de la gestion des ressources humaines? *Gérer et Comprendre, décembre*, n° 29, pp.17-29.
- Belout, A. & Gauvreau, C. (2004). Factors influencing project success: the impact of human resource management. *International Journal of Project Management* 22 (1), 1–11.
- Berggren, C. & Söderlund, J. (2008). Rethinking project management education: Social twists and knowledge co-production. *International Journal of Project Management*, 26(3), 286-296.
- Besner, C., & Hobbs, B. (2012). An empirical identification of project management toolsets and a comparison among project types. *Project Management Journal*, 43(5), 24-46.
- Blixt, C., & Kirytopoulos, K. (2017). Challenges and competencies for project management in the Australian public service. *International Journal of Public Sector Management*.
- Blondel, M. & Philippe, B. (1995). Adapter la gestion des Ressources Humaines au management par projet? Communication à la 11e convention de l'AFITEP, Paris, 1995, pp.545-551.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris.
- Brassard, N. (2009). *Réactions du chef de PME après utilisation d'un système d'évaluation multi-source* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Brassard, N. (2018). *D'une gestion des ressources humaines à une gestion humaine des ressources: la gestion axée sur les compétences: un virage positif*. JFD Éditions.
- Broucker, B. (2011). « Comment maximaliser le transfert des acquis de formation dans le secteur public? L'effectivité de la formation managériale dans l'administration fédérale belge », *Télescope*, vol. 17, n° 3, p. 54-77.
- Burke, R. & Barron, S. (2007). *Project management leadership*. Burke publishing.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational behavior and human decision processes*, 67(1), 26-48.
- Cadin, L., Guérin, F., Pigeyre, F., & Pralong, J. (2012). *GRH-4e éd.: Gestion des ressources humaines*. Dunod.
- Cannon, M. D., et Witherspoon, R. (2005). Actionable feedback: Unlocking the power of learning and performance improvement. *Academy of Management Perspectives*, 19(2), 120-134.
- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 423-444). Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2017). Motivation et rapport à la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 311-328). Dunod.
- Carvalho, M. M. D., et Rabechini Junior, R. (2015). Impact of risk management on project performance: the importance of soft skills. *International Journal of Production Research*, 53(2), 321-340.

- Chandler, G.N. et E. Jansen (1992), « The Founder's self-assessed competence and venture performance », *Journal of Business Venturing*, vol. 7, no 3, p. 223-236.
- Cheng, M.I., Dainty, A., (2005). What make a good project manager? *Human Resource Management Journal*, 15 (1), 25e37.
- Chiocchio, F., Kelloway, E. K., & Hobbs, B. (Eds.). (2015). The psychology and management of project teams. Oxford University Press.
- Clarke, N. (2010), Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences, *Project Management Journal*, Vol. 41 No. 2, pp. 5-20.
- Chrétien, L., Arcand, G., Tellier, G., & Arcand, M. (2005). Impacts des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de gestion de projets. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3-1, 107-128.
- Clark, K. B., & Wheelwright, S. C. (1992). Organizing and leading “heavyweight” development teams. *California management review*, 34(3), 9-28.
- Corriveau, G., & Larose, V. (2007). *Exceller dans la gestion de projet*. Éditions Transcontinental.
- Coussi, O., & Méric, J. (2017). *Structures d'organisation en contexte de projets publics*. HAL
- Crawford, L., Morris, P., Thomas, J., & Winter, M. (2006). Practitioner development: From trained technicians to reflective practitioners. *International Journal of Project Management*, 24(8), 722-733.
- Crawford, L. H., & Helm, J. (2009). Government and governance: The value of project management in the public sector. *Project Management Journal*, 40(1), 73-87.
- Donia, M. B., O'Neill, T. A., & Brutus, S. (2018). The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills. *Learning and Individual Differences*, 61, 87-98.
- David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. In *Conférence de l'AIMS* (pp. 1-23).
- David, A. (2005). Des rapports entre généralisation et actionnabilité : le statut des connaissances dans les études de cas. In *6ème Congrès Européen de Science des Systèmes*. Paris, pp. 1-17.
- Davis, S. M., & Lawrence, P. R. (1978). Problems of matrix organizations. *Harvard Business Review*, 56(3), 131-142.
- Defélix, C., Le Boulaire, M., Monties, V., & Picq, T. (2014). La compétence collective dans le contexte de la globalisation du management: retrouver le lien avec la performance. @ GRH, 2 (11), 31-50.
- De Montmollin M. (1986). L'intelligence de la tâche, éléments d'ergonomie cognitive", Peter Lang, Berne.
- Derenskaya, Y. (2017). Organizational project management maturity. *Baltic Journal of Economic Studies*, 3(2).
- De Rozario, P., & Pesqueux, Y. (2018). *Théorie des organisations*. Pearson.
- Dewey, J. (1910/1997). How we think. Mineola, New York: Dover Publications.

- Dinsmore, P. C. (1990). *Human Factors in Project Management*, (revised edition), American Management Association: New York, NY, États-Unis.
- Donia, M. B., O'Neill, T. A., & Brutus, S. (2018). The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills. *Learning and Individual Differences*, 61, 87-98.
- Donnay, J., & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(3), 171-184.
- Drucker-Godard C., Ehlinger S. et Grenier C. (1999). Validité et fiabilité de la recherche, cité par R.A. Thiétart et coll. (Éd.), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, chap. 10, p. 257-287.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise: état de la question et perspectives*. UQAM/CIRDEP.
- Durand, J. P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer et comprendre*, 62(December), 16-24.
- Écuyer, R. (1989). L'analyse développementale du contenu. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 1, 51-80.
- El-Sabaa, S. (2001). The skills and career path of an effective project manager. *International Journal of Project Management*, 19, 1-7.
- Engwall, M., & Källqvist, A. S. (2001). *Exploring the Multi-Project Matrix*. Working Paper WP 2001: 18 Stockholm School of Economics.
- Enlart, S. (2017). La compétence. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 271-288). Dunod.
- Fabi, B. et Pettersen, N. (1992), Human resource management practices in project management, *International Journal of Project Management*, Vol.10, n° 2, May 1992, pp.81-88.
- Fabi, B., Martin, Y., & Valois, P. (1999). Favoriser l'engagement organisationnel des personnes œuvrant dans des organisations en transformation. Quelques pistes de gestion prometteuses. *GESTION-MONTREAL*, 24, 102-113.
- Falzon, P. et Mas, L. (2007). Les objectifs de l'ergonomie et les objectifs des ergonomes. In M. Zouinar, G. Valléry, et M. C. Le Port (Eds.), *Ergonomie des produits et des services, Actes du 42e Congrès de la SELF*. Toulouse : Octarès.
- Falzon, P., & Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive: les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal*, 5(1), 61-69.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*, Presses universitaires françaises, Paris.
- Farrokh, J., & Mansur, A. K. (2013). Project Management Maturity Models and Organizational Project Management Maturity Model (OPM3®): A Critical Morphological Evaluation. *Project management*, 2(7), 23-33.

- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. *Former pour le travail*, 201-213.
- Flück, C. (2017). *Management des compétences en pratique : Dispositifs, méthodes et outils concrets*. Paris, France : Gereso.
- Foti, R. (2005). Team Building is a much a part of project success as technical skills. Project Management Network, pp. 44–51.
- Foujri, Maha (2017). *Former les gestionnaires de projet en tant que praticiens réflexifs*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sciences de la gestion.
- Garel, G., Giard, V., & Midler, C. (2001). *Management de projet et gestion des ressources humaines*. IAE de Paris (Université Paris 1 • Panthéon - Sorbonne) - GREGOR.
- Gavard-Perret, M.L., Gotteland, D., Haon, C., Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de la gestion*, 2e édition, Paris, Pearson France.
- Giauque D. (2003), *La bureaucratie libérale*, Paris, L'Harmattan
- Gilbert, P., Parlier, M. (1992). La compétence : du mot-valise au concept opératoire, *Actualité de la Formation Permanente*, n°116
- Girod-Séville, M., et Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche in *Méthodes de Recherche en Management*, ouvrage coordonné par Raymond Alain Thiétart, éd.
- Globerson, S., Zwikael, O. (2002). Impact of the project manager on project management planning processes. *Project Management Journal* 31 (3), 58–64.
- Gobo C. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability, in C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium et D. Silverman, *Qualitative Research Practice*, Sage Publications.
- Gortner, H.F., Mahler, J., & Belle Nicholson, J. (2003). *La gestion des organisations publiques*, Presses de l'Université du Québec.
- Gottleib, M. R. (2007) *The matrix organization reloaded: Adventures in team and project management*. Greenwood Publishing Group.
- Guba G. et Lincoln Y.S. (1994), Competing Paradigms in Qualitative Research, in N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Eds.), On *The Book of Qualitative Research*, Sage, p. 105-117.
- Guérin J.Y. (1995). Nouveaux projets: comment former des équipes efficaces, *L'essentiel du management*, n° 13, mars 1995, p. 82-88.
- Guerrero, S., & Sire, B. (2001). Motivation to train from the workers' perspective: example of French companies. *International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 988-1004.
- Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2019). *Théorie de l'apprentissage. Self-efficacy*, Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur.
- Hackman, J.R. (2002). *Leading Teams : Setting the Stage for Great Performance*, Boston, Harvard Business School Press.
- Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Hancock, R. O., Mary, E., et RN COI, M. A. (2016). Focus group data saturation: A new approach to data analysis. *The Qualitative Report*, 21(11), 2124-2130.

- Harnois, E. et Fabi, B. (1994). Les attentes des professionnels œuvrant en contexte de gestion de projet à l'égard de la gestion des ressources humaines, *Revue internationale en gestion et management de projets*, n° 4, pp.21-43.
- Hedeman, B. et Seegers, R. (2009). *PRINCE2™ 2009 Edition-A Pocket Guide*. Van Haren.
- Hobday, M., 2000. The project-based organisation: an ideal form for managing complex products and systems? *Research Policy* 29 (7/8), p. 871 à 893.
- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66(3), 1044-1046.
- Holborn, P. (1992) Devenir un praticien réflexif, in Holborn, P., Wideon, M. and Andrews, I. (dir.) (1992) *Devenir enseignant. T II D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Les Editions Logiques, pp. 85-103.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Hovmark, S., & Nordqvist, S. (1996). Project organization: Change in the work atmosphere for engineers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 17(5), 389–398.
- Huemann, M., Keegan, A., Turner, J.R. (2007). Human resource management in the project-oriented company: a review. *International Journal of Project Management* 25 (3), 315–323.
- Huemann, M. (2010). Considering human resource management when developing a project-oriented company: case study of a telecommunication company. *Int. J. Proj. Manag.* 28 (4), 361–369.
- Igalens, Jacques (2017). Gestion des ressources humaines. In : *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod, p. 83-101.
- IPMA, IPMA (2018). *ICB-IPMA-Competence Baseline Version 4.0*. International Project Management Association, Nijkerk.
- Jawahar, I. M. (2010). The mediating role of appraisal feedback reactions on the relationship between rater feedback-related behaviors and ratee performance. *Group & Organization Management*, 35(4), 494-526.
- Johnson, J. C. (Ed.). (1990). *Selecting ethnographic informants* (Vol. 22). SAGE Publications, Incorporated.
- Jones (1955). Nebraska symposium on motivation, vol. 3, *University of Nebraska Press*, Lincoln, Nebraska
- Katzenbach, J. R., et Smith, D. K. (1993). *The discipline of teams*. Harvard Business Press.
- Kavadias, S., Loch, C.H. (2003). Optimal project sequencing with recourse at a scarce. *Resource Production and Operations Management* 12 (4), 433–444.
- Kearns, P., & Miller, T. (1997). *Measuring the impact of training and development on the bottom line*. London, UK: Pitman Publishing.
- Keegan, A., Huemann, M., & Turner, J. R. (2012). Beyond the line: exploring the HRM responsibilities of line managers, project managers and the HRM department in four project-oriented companies in the Netherlands, Austria,

- the UK and the USA. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(15), 3085-3104.
- Keegan, A., Ringhofer, C., & Huemann, M. (2017). Human resource management and project based organizing: Fertile ground, missed opportunities and prospects for closer connections. *International Journal of Project Management* 36(1), 121-133.
- Keegan, A., & Den Hartog, D. (2018). Doing it for themselves? Performance appraisal in project-based organisations, the role of employees, and challenges to theory. *Human Resource Management Journal* 29(2), 217-237.
- Kerzner, H. (2009). *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling*, 10th ed., John Wiley and Sons.
- Kerzner, H. (2018). *Project management best practices: Achieving global excellence*. John Wiley & Sons.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57, 237-244.
- Koenig G. (1999). Les ressources au principe de la stratégie », De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXIe siècle, G. Koenig (ed.), Economica, p. 171-187.
- Koenig G. (2005). Études de cas et évaluation de programmes : une perspective campbellienne, *Actes de la XIVème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Angers.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. Jossey-Bass San Francisco, CA
- Kraiger, K., Passmore, J., Dos Santos, N. R., & Malvezzi, S. (Eds.). (2014). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. John Wiley & Sons.
- Krueger, R. A. A et Casey, MA (2000) Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Los Angeles.
- Kuchinke, K. P. (2000). The role of feedback in management training settings. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 381-401.
- Kukenberger, M.R., Mathieu, J.E., Ruddy, T. (2012). A cross-level test of empowerment and process influences on members' informal learning and team commitment. *J. Management*.
- Kuprenas, J.A. (2003), Implementation and performance of a matrix organization structure, *International Journal of Project Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 51-62.
- Labruffe, Alain (2010). Ya-t-il un pilote dans votre projet ? Ed. Afnor.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientifcité des méthodes qualitatives. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 1, 365-389.
- Larson, E. W., & Gobeli, D. H. (1989). Significance of project management structure on development success. *IEEE transactions on engineering management*, 36(2), 119-125.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*.

- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions Eyrolles.
- Leclair, P. (1989). L'organisation par projets au service de l'innovation : le cas du fonctionnement d'OCE, *Entreprise et personnel*, mars 1989, 21 pages.
- Leclair, P. (1992). Organisation par projets et Management des hommes, *Entreprise et personnel*, septembre 1992, 62 pages.
- Leclair, P. (1992). Quel management des hommes pour des organisations par projets? *communication à la 8e convention de l'AFITEP*, Paris, 1992, pp.259-276.
- Leclair, P. (1993). Projets et personnel, in V. GIARD, C. MIDLER (coord.), *Pilotages de projet et entreprises : diversités et convergences*, Paris, Économica, ECOSIP, 269-310.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Lee, L., Reinicke, B., Sarkar, R., & Andersen, R. (2015). Learning through Interactions: Improving Project Management through Communities of Practice. *Project Management Journal*, 46(1), 40-52.
- Legohérel, P., Callot, P., Gallopel, K., & Peters, M. (2003). Dimensions psychologiques, processus de prise de décision et attitude envers le risque: une étude des dirigeants de petites et moyennes entreprises. *La revue des sciences de gestion: direction et gestion*, (199), 51.
- Le Louarn, J. Y., & Pottiez, J. (2010). Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick. *Communication au 21e congrès de l'AGRH, Saint-Malo*.
- Le Moigne, J. L. (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation. *Epistémologies et sciences de gestion*, 81-140.
- Lens, W., Bouffard, L. & Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? Dans E.Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261-269). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lent, B., & Pinkowska, M. (2012). Soft skills needed in the ICT project management-classification and maturity level assessment. *International Journal of Applied Systemic Studies*, 4(3), 168-185.-185.
- Lewis, J. P. (2003). *Project leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Liao, H., Toya, K., Lepak, D. P., et Hong, Y. (2009). Do they see eye to eye? Management and employee perspectives of high-performance work systems and influence processes on service quality. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 371–391.
- Lindkvist, L., Soderlund, J., & Tell, F. (1998). Managing product development projects: on the significance of fountains and deadlines. *Organization studies*, 19(6), 931-951.
- Linchtenberger (2012) cité par Allouche, J. (2012). *Encyclopédie de la gestion des ressources humaines*. In Vuibert (Ed.), Paris.
- Ling, F.Y.Y., Low, S.P., Wang, S.Q., Lim, H.H. (2009). Key project management practices affecting Singaporean firms' project performance in China. *International Journal of project management* 27, 59–71

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Loufrani-Fedida, Sabrina (2008). Management des compétences et organisation par projets. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2008, no 3, p. 73-83.
- Loufrani-Fedida, S. (2011). La gestion des ressources humaines au service de l'articulation entre management des compétences et organisation par projets. *Revue de gestion des ressources humaines*, (1), 24-38.
- Loufrani-Fedida, S. (2012). Les acteurs du management des compétences dans les organisations par projets. *Management Avenir*, (8), 14-32.
- Loufrani-Fedida, S., & Saglietto, L. (2016). Mechanisms for managing competencies in project-based organizations: An integrative multilevel analysis. *Long Range Planning*, 49(1), 72-89.
- Loufrani-Fedida, S. (2019). La gestion des ressources humaines à l'épreuve du management de projet: état des lieux et perspectives de recherche. @ *GRH*, (3), 9-45.
- Lundin, R. A., & Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organization. *Scandinavian Journal of management*, 11(4), 437-455.
- Marcelino-Sádaba, S., & Perez-Ezcurdia, A. (2020). Competence Training for Project Management: Holistic Analysis Framework. In *Handbook of Research on Project Management Strategies and Tools for Organizational Success* (pp. 196-222). IGI Global.
- Martinsuo, M., & Geraldi, J. (2020). Management of project portfolios: Relationships of project portfolios with their contexts. *International Journal of Project Management*.
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of applied psychology*, 79(1), 3.
- Mayen, P., Olry, P., & Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. In: *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod.
- Mazouz, B. (2017). Gestion de projets en contexte public. PUQ.
- McClelland, D., cité par Spencer, L., Spencer, S. (1993). *Competence at Work*, John Wiley and Sons
- Medina, A. (2013). *Investigating the Factors that Affect the Struggles that Projects Managers and Functional Managers Have in Matrix Organizations, and the Consequences Thereof*. (Doctoral thesis) SKEMA Business School, France.
- Medina, R., et Medina, A. (2014). The project manager and the organisation's long-term competence goal. *International Journal of Project Management*, 32(8), 1459-1470.
- Mélèze, J. (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion, A.M.S., Puteaux, France: Editions hommes et techniques.
- Meredith J.R., & Mantel S.J. (2009). *Project management – A Managerial Approach*, seventh ed., John Wiley and Sons.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.

- Miles M.B. & Huberman A.M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, 2e édition, De Boeck.
- Molenda, M., Pershing, J., & Reigeluth, C. (1996). *Designing instructional systems*. In R. Craig (Ed.), The ASTD Training and development handbook: a guide to human resource development (4th edition). New York: McGraw Hill.
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2014). Reflective practices and the development of individuals, collectives and organizations. *Constructive ergonomics*, 15, 223-238.
- Montmollin, M. de (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Morgan, D. L., et Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results* (Vol. 6). Sage.
- Morin, B. (1989). Programme d'études et compétence des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 2(4), 32-38.
- Morris, P.W.G., Pinto, J.K. & J. Soderlund (2012). *The Oxford Handbook of Project Management Oxford*: Oxford University Press.
- Morris, P. W. (2013). *Reconstructing project management*. John Wiley & Sons.
- Mounoud, E. (1997). *L'inscription sociale des discours et des représentations stratégiques dans l'industrie de l'environnement* (Doctoral dissertation, HEC PARIS).
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Nesheim, T. (2011). Balancing process ownership and line management in a matrix-like organization. *Knowledge and Process Management*, 18(2), 109-119.
- Nijhuis, S. A., Vrijhoef, R., & Kessels, J. W. M. (2015). Towards a Taxonomy for Project Management Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 194, 181-191.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of applied psychology*, 78(2), 291.
- Norrie, J., & Walker, D. (2004). A balanced scorecard approach to project management leadership. *Project Management Journal*, 35(4), 47-56.
- Packendorff, J. (2002). The temporary society and its enemies: projects from an individual perspective. in Sahlin Andersson, K. et Soderholm, A. (Eds), *Beyond Project Management: New Perspective on the Temporary Permanent Delimma*, Copenhagen Business School Press, Copenhagen, 39-58.
- Pak, A., Carden, L. L., & Kovach, J. V. (2016). Integration of project management, human resource development, and business teams: a partnership, planning model for organizational training and development initiatives. *Human Resource Development International*, 19(3), 245-260.
- Pakarinen, M., & Virtanen, P. J. (2017). Matrix organizations and cross-functional teams in the public sector: a systematic review. *International Journal of Public Sector Management*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.

- Patanakul, P., Pinto, J. K., & Pinto, M. B. (2016). Motivation to perform in a multiple-project environment: The impact of autonomy, support, goal clarity, and opportunities for learning. *Journal of Engineering and Technology Management*, 39, 65-80.
- Pant, I., & Baroudi, B. (2008). Project management education: the human skills imperative. *International Journal of Project Management* 26 (2), 124–128.
- Paradeise, C., et Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, 43(1), 33-48.
- Pastré, P., (1997). In : Mayen, P., Olry, & P., Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. In : *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod.
- Parolia, N., Goodman, S., Li, Y., & Jiang, J.J. (2007). Mediators between coordination and IS project performance. *Information Management* 44, 635–645.
- Patanakul, P., & Milosevic, D. (2008). A competency model for effectiveness in managing multiple projects. *The Journal of High Technology Management Research*, 18(2), 118-131.
- Pemsel, S., Söderlund, J., & Wiewiora, A. (2018). Contextualising capability development: configurations of knowledge governance mechanisms in project-based organizations. *Technology Analysis & Strategic Management*, 30(10), 1226-1245.
- Peretti, J. M. (2011). *Ressources humaines*. Vuibert.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (5e éd.). Paris, France: ESF Éditeur.
- Pettersen, N., St-Pierre, J., & Brutus, S. (2011). Relation entre les compétences du dirigeant de PME et la performance de son entreprise: apport d'un instrument de mesure multisource. *Revue internationale PME Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 24(1), 167-193.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Third edition.
- Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- Picq, T. (2011). *Manager une équipe projet-3e éd.: Pilotage. Enjeux. Performance*. Dunod.
- Pirola-Merlo, A., & Mann, L. (2005). Organizational supports for innovative R&D. *Leadership, Management and Innovation*, 211-30.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). What job attitudes tell about motivation. *Harvard business review*, 46(1), 118-126.
- Pournader, M., Tabassi, A. A., & Baloh, P. (2015). A three-step design science approach to develop a novel human resource-planning framework in projects: the cases of construction projects in USA, Europe, and Iran. *International Journal of Project Management*, 33(2), 419-434.
- Prahalad, C. H., & Hamel, G. (1990). G.(1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 295-336.

- Yvon Pesqueux (2020). New Public Management (NPM) et Nouvelle Gestion Publique (NGP). Doctorat. France. halshs-02506340
- Prévost, P., & Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Project Management Institute. (2017). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge* (PMBOK Guide). 6th ed. Newton Square, PA: Project Management Institute.
- Raiden, A.B., Dainty, A.R., & Neale, R.H. (2004). Current barriers and possible solutions to effective project team formation and deployment within a large construction organization. *International Journal of Project Management*, 22 (4), 309–316.
- Roe, R. (2015). Using Competences in Employee Development, in Kraiger, K., Passmore, J., Dos Santos, N. R., & Malvezzi, S. (Eds.). (2014). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. John Wiley & Sons.
- Rosnay, J. de. (1975). Le macroscope: vers une vision globale, Paris: Seuil.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180.
- Sanchez R., Heene A., & Thomas H., (eds.), (1996). *Dynamics of Competence-Based Competition. Theory and Practice in the New Strategic Management*, Elsevier.
- Savelsbergh, C., Gevers, J. M., van der Heijden, B. I., & Poell, R. F. (2012). Team role stress: Relationships with team learning and performance in project teams. *Group & organization management*, 37(1), 67-100.
- Scallon, G. (2004). Le portfolio: un outil pour stimuler l'autoévaluation. *Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université, 285-318.
- Schindler, M., & Eppler, M. J. (2003). Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors. *International journal of project management*, 21(3), 219-228.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques, 1994).
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Sense, A. J. (2011). The project workplace for organizational learning development. *International Journal of Project Management*, 29(8), 986-993.
- Shenhar, A. J., & Dvir, D. (2007). *Reinventing project management: the diamond approach to successful growth and innovation*. Harvard Business Review Press.
- Skulomski, G. J., & Hartman, F. T. (2010). Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation. *Project Management Journal*, 41(1), 61-80.

- Smither, J. W., Walker, A. G., & Yap, M. K. (2004). An examination of the equivalence of web-based versus paper-and-pencil upward feedback ratings: Rater-and ratee-level analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 40-61.
- Söderlund, J., & Bredin, K., (2006). HRM in project-intensive firms: changes and challenges. *Human Resource Management* 45 (2), 249–265 (Summer 2006).
- Soyer, S. et Faisandier, J. (2007) *Fonction formation*. Paris: Eyrolles.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D.V. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2e éd.). London/New Delhi: Sage.
- Storey, J., Ulrich, D., & Wright, P. M. (2019). *Strategic Human Resource Management: A Research Overview*. Routledge.
- Sue-Chan, S., Rassouli, K., & Latham, G. P. (2015). Motivating project teams through goal setting, team members' goal orientation, and a coach's regulatory focus. In *The Psychology and Management of Project Teams: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 164-188). Oxford University Press.
- Suikki, R., Tromstedt, R., & Haapasalo, H. (2006). Project management competence development framework in turbulent business environment. *Technovation*, 26(5/6), 723.
- Svejvig, P., & Andersen, P. (2015). Rethinking project management: A structured literature review with a critical look at the brave new world. *International Journal of Project Management*, 33(2), 278-290.
- Sy, T., & Côté, S. (2004). Emotional intelligence: A key ability to succeed in the matrix organization. *Journal of Management Development*, 23(5), 437-455.
- Sy, T., Beach, L., & D'Annunzio, L. S. (2005). Challenges and strategies of matrix organizations. *Human Resource Planning*, 28(1), 39-48.
- Tabassi, A.A., Ramli, M., & Bakar, A.H.A., (2012). Effects of training and motivation practices on teamwork improvement and task efficiency: the case of construction firms. *International Journal of Project Management*, 30 (2), 213–224.
- Tampoe, M., & Thurloway, L., (1993). Project management: the use and abuse of techniques and teams (reflections from a motivation and environment study). *International Journal of Project Management* 11 (4), 245–250.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43(1), 399-441.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tarondeau J. C. (2002). Le management des savoirs, PUF, collection « Que sais-je ».
- Tasa K., Taggar S., & Seijts G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: A multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92, 17–27.

- Tay, J. K. K. (2012). The Impact of Feedback Activators on Environmentally Significantly Behaviors: A Review. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2012, No. 1, p. 10400). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Tews, M. J., & Tracey, J. B. (2008). An empirical examination of post training on-the-job supplements for enhancing the effectiveness of interpersonal skills training. *Personnel Psychology*, 61(2), 375–401.
- Thamhain, H.J., (2004). Team leadership effectiveness in technology-based project environments. *Project Management Journal* 35 (4), 35–46.
- Thieme, R., Tromstedt, R., & Shin, G. C. (2003). Project management characteristics and new product survival. *The Journal of Product Innovation Management*, 20(2), 104-119.
- Too, E. G., & Weaver, P. (2014). The management of project management: A conceptual framework for project governance. *International Journal of Project Management*, 32(8), 1382-1394.
- Toutain, O. & Fayolle, A. (2008). Compétences entrepreneuriales et pratiques d'accompagnement : approche exploratoire et modélisation. *Marché et organisations*, 6(1), 31.
- Tremblay, I., Lee, H., Chiocchio, F., & Meyer, J. P. (2015). Identification and commitment in project teams. *The psychology and management of project teams*, 189-212.
- Tremblay, M., & Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel: l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité. *Gestion*, 30(2), 60-68.
- Trost, A. (2017). The End of Performance Appraisal: A Practitioners' Guide to Alternatives in Agile Organisations.
- Tung, H., & Chang, Y. (2011). Effects of empowering leadership on performance in management team: mediating effects of knowledge sharing and team cohesion. *Journal of Chinese Human Resource Management* 2 (1), 43–60.
- Turner, J. R., & Cochrane, R. A. (1993). Goals-and-methods matrix: coping with projects with all defined goals and/or methods of achieving them. *International Journal of project management*, 11(2), 93-102.
- Turner, J.R. (1999) *The Handbook of Project Based Management* (2nd edn). McGraw-Hill, London.
- Turner, J. R., & Simister, S. J. (2000). *Gower Handbook of Project Management*. USA.
- Turner, R., Huemann, M., & Keegan, A. (2008). *Human Resource Management in the Project-oriented Organization*. Project Management Institute Inc., Newtown Square, PA.
- Turner, R., Huemann, M., Anbari, F., & Bredillet, C. (2010). *Perspectives on projects*. USA.
- UKCES (2014), *The Labour Market Story: Skills Use at Work*, UK Commission for Employment and Skills
- Verma, V. K. (1995). *Human Resource Skills for the Project Manager: The Human Aspect of Project Management* (Vol. 2). Upper Darby, PA. Project Management Institute Press.

- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation: contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, (136), 15-36.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Vandenplas-Holper, C., Roskam, I., & Pirot, L. (2006). Mothers' social cognition and self-reported childrearing concerning their child's personality: A content analysis of mothers' free descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 338-356.
- Van de Portal, M. (2014). Auto-évaluation et management par les compétences. *La Revue des Sciences de Gestion*, (1), 23-29.
- Velmuradova, M. (2004). Épistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse.
- Wheeler, D. (2008). Unravelling complexity – the sunshine coast multi-modal transport corridor project, *Australian Institute of Project Management Annual National Conference*. Canberra.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Economica.
- Weinkauf, K., & Hoegl, M. (2002). Team leadership activities in different project phases. *Team Performance Management: An International Journal*, 8(7/8), 171-182.
- Wi, H., Oh, S., Mun, J., et Jung, M. (2009). A team formation model based on knowledge and collaboration. *Expert Systems with Applications*, 36(5), 9121-9134.
- Williams, T. (2005). Assessing and moving on from the dominant project management discourse in the light of project overruns. *IEEE Transactions on engineering management*, 52(4), 497-508.
- Williams, T., Klakegg, O. J., Magnussen, O. M., & Glasspool, H. (2010). An investigation of governance frameworks for public projects in Norway and the UK. *International Journal of Project Management*, 28(1), 40-50.
- Wils, T., Labelle, C., Guérin, G., & Tremblay, M. (1998). Qu'est-ce que la «mobilisation» des employés. *Gestion*, 23(2), 30-39.
- Wong, Z. (2007). *Human factors in project management: concepts, tools, and techniques for inspiring teamwork and motivation*. John Wiley & Sons.
- Wright, J., & Sissons, P. (2012). The skills dilemma: skills under-utilisation and low-wage work. *Bottom Ten Million Research Paper*.
- Yang, L.-R., Chen, J.-H., Wu, K.-S., Huang, D.-M., & Cheng, C.-H. (2014). A framework for evaluating relationship among HRM practices, project success and organizational benefit. *Quality et Quantity*, 49(3), 1039-1061.
- Yin R.K. (2003), *Case Study Research : Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, Third Edition, vol. 5, Sage Publications.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications. *Design and methods. Los Angeles*.

- Yoon, H. J., Cho, Y., & Bong, H. C. (2012). The impact of a dual-project action learning program: a case of a large IT manufacturing company in South Korea. *Action Learning: Research and Practice*, 9(3), 225-246.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Iverson, R. D. (2005). High-performance work systems and occupational safety. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 77–93.
- Zannad, H. (2009). L'individu et l'organisation projet. Quelles difficultés pour quelles réponses ? *Revue française de gestion*, 35(196), 49-66.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* (p. 109). Editions Liaisons.
- Zhou, J. (2015). *The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship*. Oxford University Press.
- Zhu, Z. (2006). Research report: Success criteria for projects. Proceedings from: The 20th IPMA World Congress on Project Management (Vol. 2, pp. 551-554). China.
- Zika-Viktorsson, A., Sundstrom, P., & Engwall, M. (2006). Project overload: an exploratory study of work and management in multi-project settings. *International Journal of Project Management*, 24(5), 385–394.
- Zoutene, D. (2013). *Étude exploratoire des compétences des chargés de projet au sein des firmes de génie-conseil: cas d'une firme québécoise*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Zwikael, O., et Unger-Aviram, E. (2010). HRM in project groups: The effect of project duration on team development effectiveness. *International Journal of Project Management*, 28(5), 413-421.
- Zwikael, O., Globerson, S. (2004). Evaluating the quality of project planning: a model and field results. *International Journal*.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide de sélection des personnes participantes

	Vendredi, le X juin (9h00 à 11h30)	Lundi, le X juin (9h00 à 11h30)	Lundi, le X juin (13h30 à 16h00)	Mardi, le X juin (9h00 à 11h30)	Lundi, le X septembre (13h30 à 16h00) Validation des résultats 6 personnes qui ont participé aux 4 premières rencontres (X juin, X-X juin)	Jeudi, X octobre (13h30 à 16h00) Directeurs-trices ou assistant ou gestionnaire en lien avec l'amélioration des compétences des membres des équipes projet	Lundi, le X novembre (13h30 à 16h00) 3 gestionnaires qui ont participé à la rencontre du 04 octobre et 4 personnes qui ont participé à la rencontre du X septembre
Bureau de projets	1 personne (A) Coordonnateur de projet	1 personne (B) Coordonnateur de projet	1 personne (C) Coordonnateur de projet	1 personne (D) Coordonnateur de projet	1 personne (A ou B ou C ou D) Coordonnateur de projet	1 personne (E)	1 personne (A ou B ou C ou D) Coordonnateur de projet 1 personne (E)
Service X	1 personne (A) Coordonnateur de projet	1 personne (B) Contributeur de projet	1 personne (C) Coordonnateur de projet	1 personne (D) Contributeur de projet	1 personne (A ou B ou C ou D) Coordonnateur	1 personne (E)	1 personne (E)
Service X	1 personne (A) Contributeur de projet	1 personne (B) Contributeur de projet	1 personne (C) Contributeur de projet	1 personne (D) Contributeur de projet	1 personne (A ou B ou C ou D) Contributeur de projet	1 personne (E)	1 personne (A ou B ou C ou D) Contributeur de projet
Service X		1 personne Contributeur de projet (A)		1 personne Contributeur de projet (B)	1 personne (A ou B) Contributeur de projet		
Service Y	1 personne (A) Contributeur de projet	1 personne (B) Coordonnateur de projet	1 personne (C) Contributeur de projet	1 personne (D) Coordonnateur de projet	1 personne (A ou B ou D) Coordonnateur de projet	1 personne (E)	1 personne (A ou D) Coordonnateur de projet
Service Y	1 personne (A) Contributeur de projet	1 personne (B) Contributeur de projet	1 personne (C) Contributeur de projet	1 personne (D) Contributeur de projet	1 personne (A ou B ou C ou D) Contributeur	1 personne (E)	1 personne (E)
Service Y	1 personne Contributeur de projet (A)		1 personne Contributeur de projet (B)				1 personne (A ou B) Contributeur de projet
Service RH						1 personne (E)	1 personne (E)

ANNEXE 2 : Fiche concernant les caractéristiques des membres des équipes projet

ENTRETIEN DE GROUPE # ____

Date :

Projet de recherche : Étude sur la conception d'un système adapté d'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'organisations municipales à structure matricielle faible. (602.602.01 Certificat éthique de la recherche)

Chercheure : France Desjardins, étudiante au doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi

Cette fiche a pour but de connaître la qualification et l'expérience professionnelle des membres des équipes projet participant aux entretiens de groupe. Ces informations serviront de base comparative entre le premier entretien de groupe réalisé et les autres subséquents en cas de disparité des résultats. Vous êtes libre d'y répondre.

Votre nom ne doit pas apparaître sur cette fiche, seule la date de l'entretien de groupe sera inscrite. À la suite de l'entretien de groupe, cette fiche sera scannée et détruite par la suite. Les scans seront enregistrés sur une clé USB qui sera gardée dans un classeur barré dans le bureau de mon directeur de recherche (monsieur Éric Jean).

1. Depuis combien de temps travaillez-vous pour cette organisation ?

2. De manière générale, combien d'années d'expérience en gestion de projet possédez-vous ?

3. Avez-vous réalisé (en cours ou terminé) une formation académique en lien avec la gestion de projet ?

4. Avez-vous déjà participé à des formations d'appoints/continue en gestion de projet? Si oui, combien ?

Merci pour votre collaboration

France Desjardins, étudiante au doctorat en management de projets

Université du Québec à Chicoutimi

France.desjardins@uqac.ca; (418) 817-5782

Directeur de la recherche : Éric Jean : 418-545-5011, poste : 5261

Comité d'éthique de la recherche : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca

ANNEXE 3 : Grille de codification et matrice des données

Métacatégories	Catégories	Définitions	Sous-catégories	Définitions	Entretien groupe Employés (discussion)	Entretien groupe Employés de validation (Synthèse)	Entretien groupe cadres	Entretien Experts	Entretien groupe Tous	Observations	Recherche documentaire
Système RH d'évaluation	Bénéfices	L'intention – effet recherché			Bénéfice_Empl	Bénéfice_Val	Bénéfice_Gest	Bénéfice_Ex	Bénéfice_Tous	Bénéfice_obs	Bénéfice_doc
	Contexte organisationnel	Matricielle faible de projet			Contexte_Empl	Contexte_Val	Contexte_Gest	Contexte_Ex	Contexte_Tous	Contexte_obs	Contexte_doc
	Instrument d'évaluation	Aspects physiques de l'instrument et les interactions avec les pairs	Support	Aspect physique	Support_Empl	Support_Val					
			Commentaires qualitatifs	Pendant l'évaluation	ComQual_Empl	ComQual_Val					
			Prises de notes	Durant le projet	Notes_Empl	Notes_Val					
			Participation des pairs	Partie collective (commentaires)	Pairs_Empl	Pairs_Val					
							Instrument_Gest	Instrument_Ex	Instrument_Tous		
	Contenu de l'instrument d'évaluation		Nature des compétences	Autres natures	NatureComp_Empl	NatureComp_Val					
			Libellé des compétences	Présentation	Libellé_Empl	Libellé_Val					
			Procédure	Déroulement	Proc éval_Empl	Proc éval_Val					
			Apports individuels	Évaluation de la personne même	Ap Ind_Empl	Ap Ind_Val					
			Apports collectifs	Évaluation de la personne dans l'équipe	Ap Col_Empl	Ap Col_Val					
			Rôles et responsabilités	Qui fait quoi	Rôles Resp_Empl	Rôles Resp_Val					
			Moment		Moment_Empl	Moment_Val					
			Transmission des résultats	Procédure	Résultats_Empl	Résultats_Val					
							Syst Éval_Gest	Syst Éval_Ex	Syst Éval_Tous		

Métacatégories	Catégories	Définitions	Sous-catégories	Définitions	Entretiens de groupe Employés (discussion)	Entretien de groupe Employés de validation (Synthèse)	Entretien de groupe cadres	Entretien de groupe Experts	Entretien de groupe Tous	Observations	Recherche documentaire
Environnement capacitant (EC)	Conditions	Éléments favorisant l'EC, activité productive	Individuelles	Caractéristiques individus	Cond Ind_Emp	Cond Ind_Val	Cond Ind_Gest	Cond Ind_Ex	Cond Ind_Tous		
			Techniques	Outils, instruments, guides	Cond Tech_Emp	Cond Tech_Val	Cond Tech_Gest	Cond Tech_Ex	Cond Tech_Tous		
			Sociales	Caractéristiques de l'équipe	Cond Soc_Emp	Cond Soc_Val	Cond Soc_Gest	Cond Soc_Ex	Cond Soc_Tous		
			Organisationnelles	Éléments liés à l'organisation	Cond Org_Emp	Cond Org_Val	Cond Org_Gest	Cond Org_Ex	Cond Org_Tous		
			Adapter le déroulement du projet		Déroul_Emp	Déroul_Val	Déroul_Gest	Déroul_Ex	Déroul_Tous		
			Adapter les modes d'organisation du projet		Mode org_Emp	Mode org_Val	Mode org_Gest	Mode org_Ex	Mode org_Tous		
	Pratique réflexive	Comment			Réflexive_Emp	Réflexive_Val	Réflexive_Gest	Réflexive_Ex	Réflexive_Tous		

Métacatégories	Catégories	Définitions	Entretiens de groupe Employés (discussion)	Entretien de groupe Employés de validation (Synthèse)	Entretien de groupe cadres	Entretien de groupe Experts	Entretien de groupe Tous	Observations	Recherche documentaire
Leviers organisationnels	Pratiques RH	Pratiques RH à développer	Pratiques RH_Emp	Pratiques RH_Val	Pratiques RH_Gest	Pratiques RH_Ex	Pratiques RH_Tous	Pratiques RH_obs	
	Promotion de l'environnement capacitant	Comment faire la promotion	Promo EC_Emp	Promo EC_Val	Promo EC_Gest	Promo EC_Ex	Promo EC_Tous		
	Limites	Les limites des leviers à développer	Limites_Emp	Limites_Val	Limites_Gest	Limites_Ex	Limites_Tous	Limites_obs	
système de rétroaction	Méthode		Rétro_Emp	Rétro_Val	Rétro_Gest	Rétro_Ex	Rétro_Tous		
Méta catégories	Catégories	Définitions	Entretiens de groupe Employés (discussion)	Entretien de groupe Employés de validation (Synthèse)	Entretien de groupe cadres	Entretien de groupe Experts	Entretien de groupe Tous	Observations	Recherche documentaire
Procédure évaluation du système d'amélioration des compétences	Cible	Contenu de la formation, changement de comportement ou résultats organisationnels	Cible Éval_Emp	Cible Éval_Val	Cible Éval_Gest	Cible Éval_Ex	Cible Éval_Tous		
	Objet	Précision	Objet Éval_Empl	Objet Éval_Val	Objet Éval_Gest	Objet Éval_Ex	Objet Éval_Tous		
	Méthode	Comment	Métho Éval_Emp	Métho Éval_Val	Métho Éval_Gest	Métho Éval_Ex	Métho Éval_Tous		

ANNEXE 4 : Fiche d'analyse des documents

Titre du document

Description du document

Lien avec les objectifs de la recherche

Objectif général : Comprendre la manière dont l'organisation municipale et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres.

Objectifs spécifiques :

1. Comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes projet peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres;
2. Comprendre et préciser les leviers organisationnels par lesquels les cadres, le bureau de projets et le service des ressources humaines (SRH) peuvent soutenir l'amélioration des compétences des MEP;
3. Proposer des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet;
4. Proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics municipaux.

Bref résumé

ANNEXE 5 : Formulaire d'information et de consentement concernant la participation (membres des équipes projet)

1. TITRE DU PROJET

Étude sur la compréhension et la conception d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'organisations municipales à structure matricielle faible. (602.602.01, Certificat éthique de la recherche)

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

France Desjardins, étudiante au doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi

2.2 Directeurs de recherche

M. Éric Jean, professeur au Département des sciences économiques et administratives à l'Université du Québec à Chicoutimi

M. Christophe Leyrie, professeur au Département des sciences économiques et administratives à l'Université du Québec à Chicoutimi

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche où vous être sollicités en tant que membre d'une équipe de projet et les critères d'inclusion sont :

- Avoir participé à un projet d'une durée de plus d'un an et avoir été impliqué durant la majeure partie de ce projet ;
- Avoir occupé une double fonction durant le projet (tâches routinières et participation au projet) sauf pour les chefs de projet employés par un bureau de projet) ;
- Le projet requérait des rencontres d'équipe en présentiel ;
- Le projet doit avoir été composé d'une équipe d'au moins 3 employées de l'organisation et impliqué au moins 2 unités administratives.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel attitrés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi. Un des objectifs de ce doctorat est de contribuer au développement des connaissances, à leur transfert et à leur application dans les milieux organisationnels.

De manière plus, précise, cette recherche a pour objectif général de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres. Les étapes du développement des compétences réfèrent à l'analyse des besoins de formation, c'est-à-dire à l'évaluation des compétences maîtrisées et à développer par chacun des membres des équipes projet et à la gestion des activités de formation. Une structure matricielle faible de projet signifie la présence d'une structure par fonctions administratives (des départements spécifiques à chaque spécialisation) et la présence d'une autre par projet (réalisation de projets). Lorsque cette structure matricielle est qualifiée de faible, cela indique qu'elle préserve les caractéristiques fonctionnelles.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Cette recherche a pour objectifs spécifiques de :

1. Comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes projet peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres;
2. Comprendre et préciser les leviers organisationnels par lesquels les gestionnaires, le bureau de projets et le service des ressources humaines (SRH) peuvent soutenir l'amélioration des compétences des MEP;
3. Proposer des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet;
4. Proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics.

Il s'agit de concevoir un système d'amélioration des compétences de projet des compétences de projet adapté à la gestion de projet. Concernant le mode opératoire, il s'agit de proposer des actions que les membres des équipes projet, les gestionnaires de métier et de la DRH peuvent faire pour favoriser l'amélioration de vos compétences de projet.

4.3 Déroulement

PHASE 1 :

La première phase de la collecte de données de la présente recherche s'effectuera auprès de membres d'équipes projet. La Direction des ressources humaines, en accord avec votre supérieur hiérarchique, vous ont sélectionné pour participer à un entretien de groupe mais vous demeurer libre d'y consentir.

Lors de l'entretien de groupe, les membres des équipes seront présents pour discuter de la conception d'un système d'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet. La durée de l'entretien de groupe sera de deux (2) heures et il sera enregistré de manière audio. De plus, des consignes claires seront émises concernant le respect des propos tenus par les autres. L'équipe de recherche se réserve le droit de mettre fin à votre participation à tout moment advenant le non-respect des consignes. Le participant s'engage à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

Deux jours avant de l'entretien de groupe, un message de rappel vous sera envoyé avec la lettre de consentement puisqu'elles incluent les informations relatives à l'entretien de groupe.

Après de l'entretien de groupe, tous les propos tenus seront retranscrits de manière intégrale. Les personnes seront désignées par des codes alphanumériques. Aucune donnée nominative ne sera utilisée. Seul le contenu des réponses sera analysé et publié.

À la suite de la réalisation de plusieurs de entretiens de groupe avec des membres des équipes projet, il est possible que vous soyez interpellé pour participer à un second entretien de groupe pour valider l'analyse réalisée par la chercheure du système d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet. La signature de ce formulaire inclut votre consentement à une possible participation à ce second entretien de groupe, mais vous n'avez pas d'obligation à cet égard.

PHASE 2 :

La deuxième phase de la collecte de données s'effectuera auprès de gestionnaires de métier, du Bureau de projet et d'une direction des ressources humaines qui analyseront le système proposé en fonction des leviers organisationnels disponibles. Vous ne serez pas sollicité pour cette étape.

PHASE 3 :

La troisième phase de la collecte de données s'effectuera auprès de certaines personnes qui ont participé aux phases 1 et 2 de la présente recherche. Précisons que la phase 2 implique la présence de personnes qui sont possiblement des supérieurs immédiats. Ce dernier entretien de groupe a pour objectif de valider l'ensemble de la démarche. La durée de l'entretien de groupe sera de deux (2) heures et il sera enregistré de manière audio. La signature de ce formulaire inclut votre consentement à une possible participation à la phase 3, mais vous n'avez pas d'obligation à cet égard.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire à l'entrevue. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Les enregistrements provenant de l'enregistreur audio numérique seront transférés sur une clé USB, puis ce périphérique de stockage sera conservé sous clé dans un classeur à l'intérieur du bureau du directeur de recherche du projet (monsieur Éric Jean). Les données recueillies (enregistrements audio, liste d'encodage, retranscriptions, etc.) seront gardées sous clé dans le bureau du chercheur responsable du projet pour une période minimale de 7 ans et ensuite détruites de façon sécuritaire. Des codes alphanumériques seront utilisés lors de l'animation des entretiens de groupe, de l'identification des différents documents et de la transcription des verbatims (des propos tenus par les participants lors de l'entretien de groupe). Votre organisation ne sera pas identifiée.

Lors du dépôt officiel de la présente thèse de doctorat, une copie sera accessible dans l'intranet de votre organisation. Le contenu de cette thèse fera l'objet d'articles scientifiques et de conférences, toutefois, rien ne permettra de vous identifier personnellement.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant le cas où vous voulez vous retirer durant de l'entretien de groupe, les données provenant de vos interventions individuelles seront considérées jusqu'au moment de votre retrait. Toutefois, les autres participants auront la possibilité de poursuivre la discussion. Étant donné qu'il s'agit d'une démarche incluant de multiples entretiens de groupe, il sera impossible d'effectuer une destruction totale de toutes les informations recueillies avant votre retrait.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire n'est versée aux personnes participantes à la recherche. Toutefois, votre supérieur hiérarchique consent à vous libérer sur votre temps de travail pour participer à ce projet.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

France Desjardins, 418-817-5782

Éric Jean : 418-545-5011, poste : 5261

Christophe Leyrie : 418-545-5011, poste : 5238

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE 6 : Formulaire d'information et de consentement concernant la participation (cadres)

1. TITRE DU PROJET

Étude sur la compréhension et la conception d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes au sein d'organisations municipales à structure matricielle faible. (602.602.01, Certificat éthique de la recherche)

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

France Desjardins, étudiante au doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi

2.2 Directeurs de recherche

M. Éric Jean, professeur au Département des sciences économiques et administratives à l'Université du Québec à Chicoutimi

M. Christophe Leyrie, professeur au Département des sciences économiques et administratives à l'Université du Québec à Chicoutimi

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche où vous être sollicités en tant que gestionnaire de métier ou du Bureau des grands projets ou du Service des ressources humaines et les critères d'inclusion sont :

- Assumer un poste de gestion d'un service depuis au moins un (1) an ;
- Encadrer des employés qui occupent occasionnellement une double fonction (tâches fonctionnelles et participation à un projet) sauf pour la direction du Bureau des grands projets.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel attitrés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi. Un des objectifs de ce doctorat est de contribuer au développement des connaissances, à leur transfert et à leur application dans les milieux organisationnels.

De manière plus, précise, cette recherche a pour objectif général de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer d'amélioration des compétences de leurs membres. Les étapes du développement des compétences réfèrent à l'analyse des besoins de formation, c'est-à-dire à l'évaluation des compétences maîtrisées et à développer par chacun des membres des équipes projet et à la gestion des activités de formation. Une structure matricielle faible de projet signifie la présence d'une structure par fonctions administratives (des départements spécifiques à chaque spécialisation) et la gestion de projet. Lorsque cette structure matricielle est qualifiée de faible, cela indique qu'elle préserve les caractéristiques fonctionnelles.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Cette recherche a pour objectifs spécifiques de :

1. Comprendre et décrire les conditions suivant lesquelles les équipes projet peuvent contribuer collectivement au renforcement des compétences de leurs membres;
2. Comprendre et préciser les leviers organisationnels par lesquels les gestionnaires, le bureau de projets et le service des ressources humaines (SRH) peuvent soutenir l'amélioration des compétences des MEP;
3. Proposer des composantes d'un système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les membres des équipes projet;
4. Proposer une opérationnalisation du système adapté type d'amélioration des compétences de projet pour les cadres publics.

Concernant le mode opératoire, il s'agit de comprendre et décrire les actions que les membres des équipes projet, les gestionnaires de métier et la DRH doivent faire pour favoriser l'amélioration des compétences de projet.

4.3 Déroulement

PHASE 2 :

La présente recherche en est à sa deuxième phase de la collecte de données et elle s'effectue auprès de gestionnaires de métier, du Bureau des grands projets et du

Service des ressources humaines. Ceux-ci analyseront le système d'amélioration des compétences proposé par les membres des équipes projet et devront identifier les leviers organisationnels disponibles pour les soutenir.

Toutefois, chacun des gestionnaires de métier, du Bureau des projet et du Service des ressources humaines doit donner son consentement.

Lors de l'entretien de groupe, d'autres gestionnaires seront présents. La durée de l'entretien de groupe sera de deux (2) heures et il sera enregistré de manière audio. De plus, des consignes claires seront émises concernant le respect des propos tenus par les autres. L'équipe de recherche se réserve le droit de mettre fin à votre participation à tout moment advenant le non-respect des consignes. Le participant s'engage à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

Après de l'entretien de groupe, tous les propos tenus seront retranscrits de manière intégrale. Rappelons que toute donnée sera anonymisée par codification alphanumérique dès le début de l'animation du focs group. Aucune donnée nominative ne sera utilisée. Seul le contenu des réponses sera analysé et publié.

À la suite de la réalisation de cet entretien de groupe, il est possible que vous soyez interpellé pour participer à un second entretien de groupe incluant des participants aux phases 1 (membres des équipes projet) et 2, pour valider la démarche réalisée par la chercheure du système d'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet. La signature de ce formulaire inclut votre consentement à une possible participation à ce second entretien de groupe, mais vous n'avez pas d'obligation à cet égard.

PHASE 3 :

La troisième phase de la collecte de données s'effectuera auprès de certaines personnes qui ont participé aux phases 1 et 2 de la présente recherche. Ce dernier entretien de groupe a pour objectif de valider l'ensemble de la démarche. La durée de l'entretien de groupe sera de deux (2) heures et il sera enregistré de manière audio. La signature de ce formulaire inclut votre consentement à une possible participation à la phase 3, mais vous n'avez pas d'obligation à cet égard.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire à l'entrevue. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche,

mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Les enregistrements provenant de l'enregistreur numérique sera transféré sur une clé USB, puis ce périphérique de stockage sera conservé sous clé dans un classeur à l'intérieur du bureau du directeur de recherche du projet (monsieur Éric Jean). Les données recueillies (enregistrements audio, liste d'encodage, retranscriptions, etc.) seront gardées sous clé dans le bureau du chercheur responsable du projet pour une période minimale de 7 ans et ensuite détruites de façon sécuritaire. Des codes alphanumériques seront utilisés lors de l'animation des entretiens de groupe, de l'identification des différents documents et de la transcription des verbatims (des propos tenus par les participants lors de l'entretien de groupe). Votre organisation ne sera pas identifiée.

Lors du dépôt officiel de la présente thèse de doctorat, une copie sera accessible dans l'intranet de votre organisation. Le contenu de cette thèse fera l'objet d'articles scientifiques et de conférences, toutefois, rien ne permettra de vous identifier personnellement.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant le cas où vous voulez vous retirer durant l'entretien de groupe, les données provenant de vos interventions individuelles seront considérées jusqu'au moment de votre retrait. Toutefois, les autres participants auront la possibilité de poursuivre la discussion. Étant donné qu'il s'agit d'une démarche incluant de multiples entretiens de groupe, il sera impossible d'effectuer une destruction totale de toutes les informations recueillies avant votre retrait.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire n'est versée aux personnes participantes à la recherche. Toutefois, votre supérieur hiérarchique consent à vous libérer sur votre temps de travail pour participer à ce projet.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

France Desjardins, 418-817-5782

Éric Jean : 418-545-5011, poste : 5261

Christophe Leyrie : 418-545-5011, poste : 5238

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE 7 : Guide d'entretien pour les entretiens de groupe des membres des équipes projet

Guide d'entretien

Phase 1

(entretien de groupe des membres des équipes projet #)

Proposition d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences des membres des équipes projet

(602.602.01 Certificat éthique de la recherche).

Dans le cadre du Doctorat en management de projets de
France Desjardins, étudiante à l'Université du Québec à Chicoutimi

Temps : 2h

Mot d'introduction

Bonjour à tous et à toutes,

Je m'appelle France Desjardins et je suis étudiante au doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi. Mon projet de recherche porte sur la compréhension et la proposition d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet.

Le projet a pour objectif général de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres.

Dans le cadre de cet entretien de groupe, nous voulons essentiellement connaître votre opinion au sujet :

1. D'une future méthode d'évaluation de vos compétences de projets dans le but d'analyser vos besoins de formation ;
2. D'une manière éventuelle de réalisation d'activités de formation dans vos projets pour favoriser l'amélioration de vos compétences de projets.

Pour ce faire, votre organisation et les gestionnaires vous ont choisi parce que vous répondiez aux critères d'inclusion suivants :

- Avoir participé à un projet d'une durée de plus d'un an et avoir été impliqué durant la majeure partie de ce projet ;
- Avoir occupé une double fonction durant le projet (tâches fonctionnelles et participation au projet) sauf pour les chefs de projet employés par un bureau de projet) ;
- Le projet requérait des rencontres d'équipe en présentiel ;
- Le projet doit avoir été composé d'une équipe d'au moins 3 employées de l'organisation et impliqué au moins 2 unités administratives.

Les échanges vont durer deux heures. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue différents. Il n'est pas nécessaire non plus

de parvenir à un consensus. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion. Au total, six questions seront posées. Lors des discussions de groupe, certains auront tendance à parler plus que d'autres. Comme il est souhaité d'entendre toutes les personnes parce que tous ont une expérience particulière, il est possible que nous interrompions des personnes et que nous en invitons d'autres à s'exprimer davantage. Mon rôle est de poser des questions et d'écouter. Nous ne prendrons pas part aux discussions, nous vous inviterons plutôt à discuter entre vous.

Pour faciliter la discussion, nous vous demandons de parler assez fort et une seule personne à la fois. Nous vous demandons aussi de faire un signe de la main pour obtenir la parole. Nous vous enregistrons de manière audio parce que nous ne voulons perdre aucune des opinions émises. Pour les fins de la discussion, n'utilisez que vos codes alphanumériques et lorsque nous rédigerons le verbatim, soyez assurés que votre anonymat sera préservé.

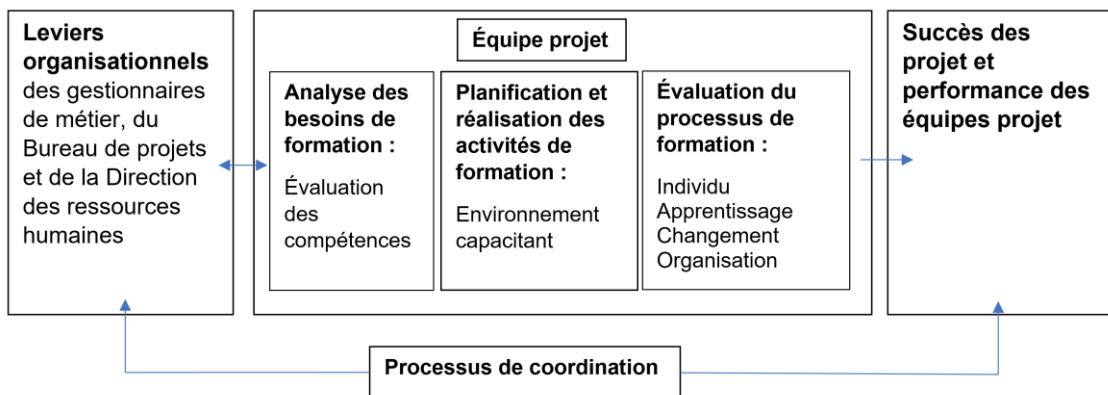
Maintenant, nous vous demandons de placer en face de vous la feuille sur laquelle nous avons inscrit votre code alphanumérique. De plus, nous vous demandons de remplir la fiche concernant les caractéristiques des membres des équipes. Cette fiche sert à faire un portrait de groupe et les éléments mentionnés serviront d'éléments comparatifs s'il y a disparité dans les résultats entre les différents groupes.

Est-ce qu'il y a des questions ?

Merci.

5 minutes	Mot d'introduction
------------------	---------------------------

5 minutes	Présentation du système d'amélioration des compétences de projet
------------------	---



2 minutes	La première partie est dédiée à la conception d'un système d'évaluation des compétences de projet visant l'analyse des besoins de formation.
------------------	---

5 minutes	Premier élément de discussion : Les bénéfices
------------------	--

Le premier élément du système d'évaluation proposé est de définir le bénéfice recherché par ce système.

Dans le cadre d'un séjour exploratoire réalisé au printemps 2017, nous avons rencontré des gestionnaires, des chefs et des membres d'équipes projet de deux organisations publiques. Les personnes rencontrées ont mentionné la nécessité de constituer un système d'évaluation des compétences pour analyser les besoins de formation et développer ou améliorer leurs compétences de projet et ce, pour **tous les membres de l'équipe projet**.

Question :

1. Voulez-vous ajouter quelque chose à la composante « bénéfice » ?

10 minutes	Deuxième élément de discussion : Le contexte organisationnel
-------------------	---

À la suite de l'identification des bénéfices, la seconde étape est de définir le « contexte organisationnel » soit les conditions dans lesquelles vous effectuez votre travail.

La structure de votre organisation est du type matriciel faible de projet. Une structure matricielle faible signifie que les activités et les caractéristiques organisationnelles fonctionnelles sont plus imposantes que la gestion de projet.

Dans le cadre d'un séjour exploratoire réalisé au printemps 2017, les personnes rencontrées ont mentionné qu'en contexte de projet :

Un projet débute par une proposition d'un directeur d'un département. Lorsque la proposition est acceptée, le directeur du département devient propriétaire du projet. Ce directeur nomme alors un coordonnateur de projet. Ce coordonnateur remplit un code d'affaires avec les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe pour chacun des grands livrables. Par la suite, le coordonnateur de projet interpelle son directeur pour qu'à son tour, il sollicite les directeurs des départements concernés pour constituer l'équipe projet. Projet qui est temporaire, unique et nécessite l'expertise de plusieurs personnes pouvant provenir de différentes unités administratives et même de l'externe. Dans le cadre du projet, les mécanismes de gestion et les conditions de travail demeurent les mêmes que lorsque vous réalisez vos tâches quotidiennes. De plus, les gestionnaires de métier demeurent les supérieurs hiérarchiques des membres des équipes projet. En ce qui a trait aux rôles et responsabilités des coordonnateurs de projet, il fut mentionné les aspects techniques des projets ainsi que les aspects humains soit l'animation, la motivation,

l'influence... Relativement aux autres membres de l'équipe, il s'agit de réaliser le ou les livrables qui lui sont attribués.

Question :

2. Avez-vous d'autres éléments à ajouter concernant le contexte organisationnel en lien avec l'évaluation des compétences des membres des équipes projet ?

14 minutes

Troisième élément de discussion : L'instrument

Le troisième élément est l'instrument technique ou le support pour l'évaluation. Cet outil tangible doit être cohérent par rapport aux bénéfices et au contexte organisationnel préalablement définis.

Questions :

3. Dans une perspective d'évaluation des compétences de projet des membres des équipes, quelles sont les caractéristiques ou les composantes de cet instrument de gestion visant l'analyse des besoins de formation et leur amélioration ?
 - 3.1. Quel serait le support de cet instrument de gestion ?
 - 3.2. Aura-t-il possibilité d'inscrire des commentaires qualitatifs ? Si oui, comment ?
 - 3.3. Aura-t-il possibilité d'inscrire des notes évolutives ? Si oui, comment ?
 - 3.4. Aura-t-il possibilité d'inclure la participation des membres de l'équipe ? Si oui, comment ?

20 minutes

Quatrième élément de discussion : Le contenu

Le quatrième élément est le « contenu » qui regroupe les composantes constituant l'instrument.

Questions :

4. Dans la perspective de conception d'un système d'évaluation des compétences des membres des équipes projet :
 - 4.1. Avez-vous autre chose à ajouter concernant les différentes natures des compétences?
 - 4.2. De quelle manière les compétences à évaluer pourraient-elles être présentées?
 - 4.3. Cette évaluation pourrait-elle inclure une section individuelle et une autre collective? Si oui, comment ces deux sections seraient-elles présentées ?
 - 4.4. Comment pourrait se dérouler cette évaluation ?
 - 4.5. Qui participera à cette évaluation ? Quels seront les rôles et responsabilités de ces personnes ?
 - 4.6. À quel moment se déroulera cette évaluation ?
 - 4.7. Comment les résultats seraient transmis à la personne concernée ?

10 minutes	Résumer le système d'évaluation des compétences et commentaires
-------------------	--

40 minutes	L'environnement capacitant
-------------------	-----------------------------------

5. Dans le cadre de votre participation à un projet, comment l'équipe pourrait contribuer à l'amélioration de vos compétences individuelles ?
 - 5.1. Quelles sont les conditions individuelles qui doivent être présentes dans l'équipe projet pour favoriser l'amélioration de vos compétences individuelles ?
 - 5.2. Quelles sont les conditions techniques qui doivent être présentes dans l'équipe projet pour favoriser l'amélioration de vos compétences individuelles ?

- 5.3. Quelles sont les conditions sociales (relationnelles) qui doivent être présentes dans l'équipe projet pour favoriser l'amélioration de vos compétences individuelles?
- 5.4. Quelles sont les conditions organisationnelles (les leviers organisationnels) qui doivent être déployées pour favoriser l'amélioration de vos compétences individuelles ?
- 5.5. Est-il possible d'adapter le déroulement du projet en fonction des compétences à développer des membres de l'équipe ? Si oui, comment ?
- 5.6. Est-il possible d'adapter la gestion du projet (mode d'organisation) en fonction des compétences à développer des membres de l'équipe ? Si oui, comment ?
- 5.7. Comment pourriez-vous procéder pour tirer des leçons des situations vécues dans le cadre du projet ?

10 minutes	Retour et commentaires
-------------------	-------------------------------

6. Comment pourriez-vous évaluer l'efficacité de votre système d'amélioration des compétences ?
7. De manière générale, avez-vous autre chose à ajouter ?

ANNEXE 8 : Guide d'entretien des Gestionnaires de métier, du Bureau des grands projet et du Service des ressources humaines

Phase 2

Proposition d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'organisations municipales à structure matricielle faible

(602.602.01, Certificat éthique de la recherche).

Dans le cadre du Doctorat en management de projets de
France Desjardins, étudiante à l'Université du Québec à Chicoutimi

Temps : 2h

Mot d'introduction

Bonjour à tous et à toutes,

Je m'appelle France Desjardins et je suis étudiante au doctorat en management de projets à l'Université du Québec à Chicoutimi. Mon projet de recherche porte sur la compréhension et la conception d'un cadre systémique en soutien à l'amélioration des compétences de projet des membres des équipes projet au sein d'organisations municipales à structure matricielle faible.

Le projet a pour objectif général de comprendre la manière dont les organisations publiques et les équipes de projet peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de leurs membres.

Dans le cadre de cet entretien de groupe, nous voulons essentiellement connaître votre opinion au sujet :

1. Le système d'amélioration des compétences de projet proposé par les membres des équipes qui ont participé aux différents entretiens de groupe;
2. De la manière dont vous pourriez soutenir ces différents systèmes de d'amélioration des compétences de projet.

Les échanges vont durer deux heures. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue différents. Il n'est pas nécessaire non plus de parvenir à un consensus. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion. Nous poserons huit (8) questions. Lors des discussions de groupe, certains auront tendance à parler plus que d'autres. Comme nous souhaitons entendre toutes les personnes parce que tous ont une expérience particulière, il est possible que nous interrompions des personnes et que nous en invitons d'autres à s'exprimer davantage. Mon rôle est de poser des questions et d'écouter. Nous ne prendrons pas part aux discussions, nous vous inviterons plutôt à discuter entre vous.

Pour faciliter la discussion, nous vous demandons de parler assez fort et une seule personne à la fois. Nous vous demandons aussi de faire un signe de la main pour

obtenir la parole. Nous vous enregistrons de manière audio parce que nous ne voulons perdre aucune des opinions émises. Pour les fins de la discussion, n'utilisez que vos codes alphanumériques et lorsque nous rédigerons le verbatim, soyez assurés que votre anonymat sera préservé.

Maintenant, nous vous demandons de placer en face de vous la feuille sur laquelle nous avons inscrit votre code alphanumérique.

Est-ce qu'il y a des questions ?

Merci.

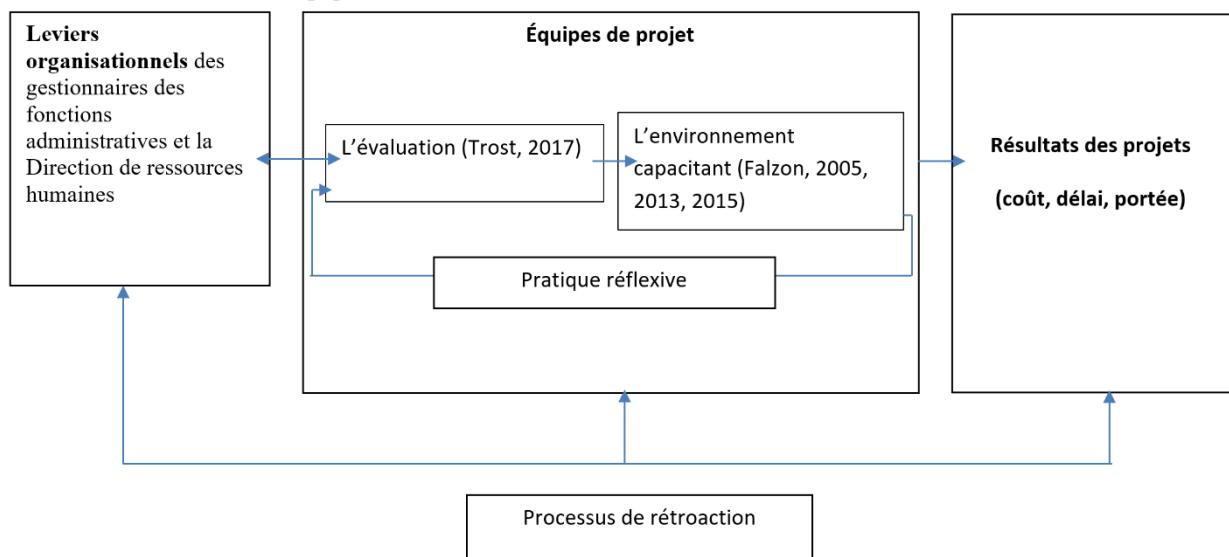
5 minutes

Mot d'introduction

5 minutes

Présentation du système d'amélioration des compétences

Le système de développement des compétences projet des membres des équipes



2 minutes

La première partie est dédiée à la présentation du système RH d'évaluation.

5 minutes

Premier élément de discussion : Les bénéfices

Le premier élément du système d'évaluation proposé est de définir « les bénéfices ».

Les membres des équipes projet ont mentionné :

Améliorer les compétences de projet des membres des équipes projet : Chef (ou gestionnaire de projet et scrum master) et contributeurs réguliers

Question :

8. Voulez-vous ajouter quelque chose à la composante « bénéfices » ?

10 minutes	Deuxième élément de discussion : Le contexte organisationnel
-------------------	---

Pour donner suite à l'identification des bénéfices, la seconde étape est de définir le « contexte organisationnel » soit les conditions dans lesquelles les membres des équipes effectuent leur projet.

Les membres des équipes projet ont mentionné :

Pour les employés ayant participé aux entretiens de groupe, la gestion de projet de leur organisation présente plusieurs défis puisque selon eux, le Cadre de gouvernance des projets est visé mais ne reflète pas la réalité pour plusieurs projets (modes Agile et Cascades, courts circuits...). Au surplus, ils ont mentionné que les projets sont choisis en fonction de la capacité financière de l'organisation et non en fonction de celle des ressources humaines ce qui en résulte que les employés peuvent s'épuiser ou privilégier davantage leur projet avant ceux des autres.

Par ailleurs, dans le cadre des projets, ces membres des équipes perçoivent qu'ils doivent conjuguer les divers intérêts du CE, du comité de pilotage, de leur direction, de leur chef de division et du chef de projet. Cette divergence d'intérêts peut contribuer à l'émergence de directives contradictoires, à une transgression des règles formelles de l'organisation pour certains, à une sur sollicitation envers certains employés et à un soutien défaillant de leur supérieur immédiat selon l'enjeu du projet.

Ils ont ajouté que les notions liées aux phases de conception et de réalisation d'un projet, à la gestion de projet et aux compétences de projet requises sont faiblement comprises par la majorité des employés ainsi que par eux.

Au surplus, ces enjeux s'actualisent dans un laps de temps défini (projet) où les employés doivent poursuivre leurs tâches régulières en plus de celles d'un ou de plusieurs projets et répondre aux urgences. Ce temps défini inclut également les

contributions ponctuelles, difficilement contrôlables, de nombreux spécialistes, des autres paliers gouvernementaux et des supérieurs hiérarchiques.

Globalement, des sentiments de démotivation, de démobilisation et d'inefficacité sont présentement ressentis chez ces membres d'équipes projet.

Question :

9. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ?

9 minutes	Troisième élément de discussion : L'instrument
------------------	---

Le troisième élément est l'instrument technique ou le support pour l'évaluation. Cet outil tangible doit être cohérent par rapport aux bénéfices et au contexte organisationnel préalablement définis.

Lors des entretiens de groupe, les équipes projet ont mentionné :

- 2-3 pages de présentation des compétences de projet dans le Guide de gouvernance des projets;
- Grille d'évaluation des compétences de projet requises en fonction des rôles et responsabilités de chacun des membres;
- Vidéo des bons pratiques;
- Guide de réflexion.
- Humain : observateur neutre.

Questions :

10. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ?

Le quatrième élément est le « contenu » qui regroupe les composantes constituant l'instrument.

Lors des entretiens de groupe, les équipes projet ont mentionné :

De façon générale, selon les participants, les compétences de projet à évaluer devraient être en lien avec les rôles et responsabilités de l'employé dans le cadre de chacun de ses projets et elles devraient être priorisées (1 compétence à la fois). En outre, cette évaluation devrait inclure également l'intérêt, l'attitude positive, l'engagement et la disponibilité des membres de l'équipe.

Nature des compétences : Techniques; Interpersonnelles/intra-personnelles; Administratives/processus; Affaires/stratégiques.

Présentation de ces compétences : sous forme de questions.

L'évaluation des compétences de projet de tous les membres de l'équipe :

- Plusieurs mois avant le projet avec le supérieur immédiat soit en fonction du PTI ultérieur : grilles d'évaluation des compétences de projet qui seront requises;
 - Avant le projet avec le supérieur immédiat et le chef de projet : discussion et négociation de l'intérêt de l'employé envers le projet;
- Début du projet : vidéo des bonnes pratiques; 2-3 pages pour présenter les compétences de projet dans le Cadre de gouvernance des projets; autoévaluation des compétences de projet et une bonification pourrait être réalisée par les observations/feed-back d'un observateur neutre;
- Pendant le projet : autoévaluation des compétences de projet, guide de réflexion et observations/feed-back d'un observateur neutre.

La fiche d'évaluation des compétences de projet pourrait avoir un volet quantitatif : présentation des compétences de projet requises selon le rôle et responsabilités du membre de l'équipe sous forme de questions. Ce résultat quantitatif permettrait d'obtenir un résultat individuel et collectif. Une section qualitative serait également présente pour que chaque membre de l'équipe projet précise ses objectifs de

formation, ses défis, ses éventuelles situations potentiellement et ses choix (sa motivation). Elle inclurait également les réflexions et les discussions réalisées avec son supérieur/ observateur neutre.

- Le guide de réflexion du membre de l'équipe inclurait deux autres sections :
 - de l'individu par rapport à l'équipe : contribution au collectif, partage des forces.
 - collective : dynamique et réflexions de l'équipe.

En terminant, il fut mentionné que cette fiche d'évaluation pourrait être également complétée par les autres membres de l'équipe dans une perspective de formation, toutefois, considérant qu'ils sont sur la même ligne hiérarchique, un malaise généralisé fut aussi verbalisé.

Pour les personnes participantes, tous les échelons de la hiérarchie ont un rôle et des responsabilités en ce qui a trait à l'évaluation des compétences de projet.

Relativement à la rétroaction :

- Volet quantitatif des évaluations des compétences de projet des membres de l'équipe: les résultats seraient transmis à la personne elle-même, au chef du projet, aux gestionnaires des services et à l'observateur neutre impliqué dans le projet;
- Volet qualitatif des évaluations soit le compte rendu des réflexions et des observations seraient accessible à la personne et aux gestionnaires des services;

Inscription comme risque potentiel dans les projets des compétences évaluées comme étant faible.

Questions :

11. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ?

10 minutes	Résumer le système d'évaluation des compétences et commentaires
-------------------	--

30 minutes	L'environnement capacitant et la pratique réflexive
-------------------	--

La pratique réflexive est un retour sur une situation précise de travail pour développer des compétences tout en demeurant dans l'action.

Lors des entretiens de groupe, les équipes projet ont mentionné :

Leçons apprises dans le cadre des projets

Selon les répondants, considérant la complexité de leur organisation, il serait préférable de privilégier les formations à l'interne. Au surplus, ils constatent que certains employés possèdent des compétences de projet et qu'ils pourraient être des formateurs potentiels.

Q : À la suite de différentes situations vécues dans un projet, comment pourriez-vous procéder pour tirer des leçons dans le but d'améliorer vos compétences de projet (celles identifiées comme étant faibles) ?

Une réflexion concernant les leçons à tirer pourrait être individuelle et collective soit après un jalon ou un moment critique. Par la suite, à la clôture d'un projet, une réflexion organisationnelle pourrait être réalisée avec les différentes parties prenantes pour que tous évoluent.

Nous avons demandé aux membres des équipes projet de proposer des activité (s) constructive (s) ou des conditions d'apprentissage concernant l'amélioration des compétences de projet qu'une équipe peut élaborer :

Selon eux, les conditions individuelles qui doivent être présentes (les rôles et responsabilités des membres) sont :

- Être intéressé, motivé, engagé et disponible à contribuer à un projet...

Compétences interpersonnelles :

- Être ouvert aux autres/ être altruiste;

- Être prêt à faire des efforts pour s'améliorer;
- Écouter les autres...

Compétences techniques :

Avoir des connaissances de base en gestion de projet.

Selon eux, les conditions techniques qui doivent être présentes (les guides) sont :

- 2-3 pages de présentation des compétences de projet dans le Cadre de gouvernance des projets;
- Fiches d'évaluation des compétences de projet facile à lire (rouge-jaune-vert, bonhomme sourire-neutre-baboune) pour repérer rapidement les éléments;
- Fiches d'intervention individuelle pour les compétences à améliorer (trucs);
- Vidéo des bonnes pratiques de gestion de projet;
- PMBoK ;
- Guide de réflexion;
- Portefeuille de formations (internes et externes);
- Journal des bons coups des équipes projet;
- Portefeuille des compétences, des intérêts et des passions des employés pour les valoriser dans les projets.

Au-delà des aspects matériels :

- Coach humain, observateur neutre : une équipe interne dédiée (partage des observations et feed-back).

Selon eux, les conditions sociales (relationnelles) qui doivent être présentes (le processus d'entraide) sont :

- Comprendre les rôles et responsabilités de chaque membre de l'équipe projet;
- Parler, valoriser et capitaliser les forces de chacun des membres de l'équipe pour éviter de mettre l'emphase uniquement sur les manques;
- Inclure, dans le processus d'amélioration des compétences de projet, un engagement des membres de l'équipe;
- Impliquer dans la recherche de solution, dans le cadre d'un projet, une compétence commune à améliorer chez les membres de l'équipe;
- Se garder du temps pour réfléchir, se questionner, partager les connaissances sur quelque chose ou faire des ateliers de travail;
- Comprendre qu'on apprend beaucoup par les autres;

- Développer un climat d'ouverture et de non jugement, une culture d'équipe.
- Avoir un observateur neutre qui guide le chef de projet et l'équipe relativement aux bonnes pratiques de gestion de projet;
- Assister à une formation technique lorsque requis (ex : LEED, BAPE, etc.) pour que tous aient la même vision et un langage commun.
- Planifier des activités sociales après un livrable.

Savoir qui fait quoi (description des postes et des tâches, compétences, intérêts, passions) dans l'organisation (déterminer les parties prenantes du projet).

Selon eux, les conditions organisationnelles qui doivent être présentes (les leviers organisationnels) sont :

Au niveau du comité exécutif/ direction de service :

- Prévoir dans les budgets des projets une somme allouée à l'amélioration des compétences et du temps;
- Prioriser les projets en fonction de la capacité des ressources humaines;
- Stabiliser les priorités et respect les procédures (éviter les courts-circuits);
- Développer un Bureau de projet (équipe dédiée aux bonnes pratiques de gestion de projet) et avoir des PCO pour accompagner les équipes projet (même lors de la clôture des projets).

Au niveau du comité de pilotage ou direction service :

- Suivre l'amélioration des compétences de projet lors des rencontres : s'assurer de l'engagement de l'équipe avant de passer à l'étape suivante et attribuer davantage de temps pour ce faire;
- Éviter le multi building pour les équipes projet.

Au niveau des directions service :

- Alléger les exigences de performance de métier et des projets puisqu'il s'agit de la même personne;
- Laisser les employés travailler sur un projet à la fois :
- Déléguer certaines des tâches fonctionnelles à d'autres.
- Prévoir des journées fixes pour les projets et d'autres pour les tâches quotidiennes;
- Avoir une équipe « relation avec le milieu » ou BRM dans les services pour bien saisir les besoins et trier les demandes.

- Donner la possibilité aux employés de choisir leur projet (intérêt);
- Présenter aux employés la gestion de projet comme un cheminement de carrière;
- Identifier les gens intéressés par la gestion de projet et leur offrir du soutien pour améliorer leurs compétences de projet :
 - Attribuer des petits projets aux employés qui ont un potentiel pour se familiariser et apprendre la gestion de projet;
 - Offrir la possibilité aux employés qui veulent améliorer leurs compétences de projet de participer à des projets où l'équipe en place maîtrise les compétences de projet;
- Prévoir, dans les projets, du temps pour les post-mortem :
- Prévoir dans les projets qui débutent une présentation d'un post-mortem d'un projet antérieur;
- Présenter des projets lors des Lunch and learn et de l'UniversIT;
- Offrir la possibilité aux employés qui ont des connaissances particulières d'animer des formations.
- Fiche projet, innovation : visibilité auprès des gestionnaires pour assouplir la structure administrative rigide (réflexion organisationnelle);
 - Le titre du projet, les noms des membres de l'équipe projet et leurs expériences projet antérieures, les échéanciers, qu'est-ce qui a été réalisé, les bons coups, qu'est-ce qui fait qu'on va choisir cette équipe à nouveau, quels étaient les enjeux particuliers à ce projet là et qu'avez-vous fait pour les surmonter, satisfaction du client.

Service des ressources humaines :

- Développer un portail exposant les compétences de projet avec le nom des employés qui les maîtrisent (miser sur les forces de chacun) dans chaque service;
- Identifier l'ensemble des compétences des employés;
- Enregistrer les évaluations et les activités de formation dans le dossier des employés;
- Offrir des formations cohérentes au PTI ultérieur;
- Offrir des formations externes en gestion de projet;
- Inclure le volet gestion de projet dans les entrevues d'embauche (ou voir s'il y a une volonté d'améliorer ses compétences);

Développer une culture d'amélioration continue et de feed-back.

12. En ce qui a trait à la description de l'environnement capacitant des projets selon les membres des équipes, quels sont les leviers organisationnels qui pourraient être favorables ?
 - 12.1. Quelles sont les limites organisationnelles qui pourraient entraver le développement de cet environnement capacitant dans les projets ?

20 minutes

Retour sur le système d'amélioration des compétences

13. Comment, la direction des ressources humaines et/ou les gestionnaires de métier peuvent faire la promotion de ce système d'amélioration des compétences de projet pour chacun des membres des équipes ?
 - 13.1. Globalement, comment la direction des ressources humaines et/ou les gestionnaires de métier peuvent contribuer à l'amélioration des compétences de projet pour des membres des équipes ?
 - 13.2. Comment pourriez-vous évaluer l'efficacité de ces systèmes d'amélioration des compétences de projet des membres des équipes ?
14. De manière générale, avez-vous autre chose à ajouter ?

ANNEXE 9 : Certificat éthique



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame France Desjardins, Étudiante
Doctorat en management de projets, UQAC*

Direction de recherche : *Monsieur Éric Jean, Professeur
(telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)* *Département des sciences économiques et administratives, UQAC*

Codirection de recherche : *Monsieur Christophe Leyrie, Professeur
(telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)* *Département des sciences économiques et administratives, UQAC*

Projet de recherche intitulé : *Étude sur la conception d'un système adapté de développement des compétences projet des membres des équipes projet au sein d'organisations publiques à structure matricielle faible*

No référence du certificat : 602.602.01

Financement : *N/A* **Titre lors de la demande de financement :** *(tel qu'indiqué dans la demande d'approbation éthique)*

La présente est valide jusqu'au 20 avril 2019.

Rapport de statut attendu pour le 20 mars 2019 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://lrecherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 20 avril 2018
Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevrette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC

ANNEXE 10 : Outils de gestion

Outil de gestion 1 : Le formulaire des compétences de projet

Natures des compétences	Compétences ciblées en fonction de la complexité et de la nature du projet	Comportements descriptifs de la compétence de projet	Notation : descriptif des comportements pour chaque note				
			Préalable	Début	En développement	En perfectionnement	Accompagnement de mes collègues
Réflexive (obligatoire)	1)						
Interpersonnelle (obligatoire)	2) 3) optionnel						
Technique (obligatoire)	4) 5) optionnel						
Administrative (optionnelle)							
Relationnelle (optionnelle)							
Politique (optionnelle)							

Tel que présenté dans ce tableau, cette évaluation préliminaire des compétences de projet de l'employé permet au supérieur immédiat d'anticiper les difficultés que ce dernier doit surmonter. Pour donner suite à cette première évaluation préliminaire, une série de questions relativement à la motivation, le sentiment de compétence personnel, l'engagement et la disponibilité doivent être posées à l'employé. Le tableau suivant suggère ces questions.

Questions complémentaires

Questions complémentaires	Oui	Non
Êtes-vous intéressé par le projet ?		
Êtes-vous intéressé à vous impliquer dans le processus de gestion des compétences qui vous sera proposé dans le cadre du projet ?		
Croyez-vous posséder les compétences nécessaires (préalable) pour vous impliquer dans ce projet ?		
Êtes-vous prêt à vous engager à participer aux discussions relativement à l'amélioration de vos compétences de projet ?		
Croyez-vous être suffisamment disponible pour participer aux rencontres en présentiel dans le cadre de ce projet ?		

En somme, entre l'étape d'initialisation du projet, ces deux tableaux proposent un premier dialogue entre l'employé ciblé et son gestionnaire immédiat.

Outil de gestion 2 : Le formulaire pour l'évaluation des compétences de projet

Natures des compétences	Compétences ciblées en fonction de la complexité et de la nature du projet	Comportements descriptifs de la compétence de projet	Notation : descriptif des comportements pour chaque note				
			Préalable	Début	En développement	En perfectionnement	Accompagnement de mes collègues
Réflexive	1)						
<p>Concernant vos comportements cotés « en perfectionnement » et « accompagnement de mes collègues » :</p> <p>Comment avez-vous acquis ces comportements ?</p> <p>Depuis ce temps, qu'avez-vous fait pour actualiser ces comportements et dans quels contextes ?</p> <p>Concernant vos comportements cotés « préalable », « début » et « en développement » :</p> <p>Quels sont vos défis et quels moyens voulez-vous prendre pour les développer ?</p> <p>Quel engagement prenez-vous ?</p> <p>Commentaires personnels</p>							
Interpersonnelle	2) 3) optionnel						
<p>Concernant vos comportements cotés « en perfectionnement » et « accompagnement de mes collègues » :</p> <p>Comment avez-vous acquis ces comportements ?</p> <p>Depuis ce temps, qu'avez-vous fait pour actualiser ces comportements et dans quels contextes ?</p> <p>Concernant vos comportements cotés « préalable », « début » et « en développement » :</p> <p>Quels sont vos défis et quels moyens voulez-vous prendre pour les développer ?</p> <p>Quel engagement prenez-vous ?</p> <p>Commentaires personnels</p>							
Technique	4) 5) optionnel						
<p>Concernant vos comportements cotés « en perfectionnement » et « accompagnement de mes collègues » :</p> <p>Comment avez-vous acquis ces connaissances ?</p> <p>Qu'avez-vous fait pour actualiser ces compétences et dans quels contextes ?</p> <p>Concernant vos comportements cotés « préalable », « début » et « en développement » :</p> <p>Quels sont vos défis et quels moyens voulez-vous prendre pour les développer ?</p> <p>Quel engagement prenez-vous ?</p> <p>Commentaires personnels</p>							

Optionnel

Administrative							
Relationnelle							
Politique							

Il se peut que le chef de projet ait des responsabilités supplémentaires compte tenu de son statut, de ce fait, une compétence supplémentaire à développer peut lui être attribuée.

Une compétence ciblée pour le chef de projet

Natures des compétences	Compétences ciblées en fonction de la complexité et de la nature du projet	Comportements descriptifs de la compétence de projet	Notation : descriptif des comportements pour chaque note				
			Préalable	Début	En développement	En perfectionnement	Accompagnement de mes collègues
Concernant vos comportements cotés « en perfectionnement » et « accompagnement de mes collègues » : Comment avez-vous acquis ces comportements ? Depuis ce temps, qu'avez-vous fait pour actualiser ces comportements et dans quels contextes ? Concernant vos comportements cotés « préalable », « début » et « en développement » : Quels sont vos défis et quels moyens voulez-vous prendre pour les développer ? Quel engagement prenez-vous ? Commentaires personnels							

Cette étape d'évaluation des compétences doit se réaliser de manière individuelle.

Au regard des résultats, chaque équipe de projet doit avoir accès au résultat collectif de ladite évaluation pour connaître ses forces et ses défis. La présentation des défis peut être réalisée par un coach externe spécialisé en GP et en amélioration des compétences. Pour donner suite à l'identification des principaux défis de l'équipe, un plan de formation doit être élaboré. L'outil de gestion suivant expose une série de questions pour parvenir à concevoir ce plan de formation en lien avec une compétence de projet où les difficultés sont partagées entre les membres.

Outil de gestion 3 : Le plan de formation

<p>Quelle est la compétence commune à améliorer ? Quels sont les comportements qui s'y rattachent ?</p>
<p>À la suite d'une discussion entre vous, quel est votre objectif de formation ?</p>
<p>Au regard de la compétence ciblée à améliorer, comment l'équipe peut-elle contribuer à son amélioration pour tous ses membres ?</p>
<p>À partir la compétence ciblée à améliorer, comment pourriez-vous organiser le déroulement du projet ?</p>
<p>À partir de la compétence ciblée à améliorer, comment pourriez-vous gérer le projet ?</p>
<p>Croyez-vous avoir besoin du soutien d'un coach pour réaliser votre objectif de formation ? Si oui, comment percevez-vous son implication ? À quelle fréquence voulez-vous le consulter ?</p>
<p>Quelles autres ressources voulez-vous mobiliser pour vous soutenir ?</p>
<p>Quelles sont les activités que vous voulez faire pour apprendre lors de vos rétroactions de projet ?</p>

Pour les ÉP qui débutent ou qui réalisent cette réflexion pour la première fois, ces questions peuvent être ardues. De ce fait, deux options pourraient être suggérées aux équipes : le chef de projet peut interpeler un coach dédié à cette tâche, tel que prévu dans le budget du projet, ou une autre équipe de son organisation peut les accompagner.

De plus, pour s'assurer, du bon déroulement de ce plan de formation, une liste de choses à faire peut être incluse dans l'outil de GP des employés. Par le fait même, les cases vides peuvent être des indicateurs de suivi pour les gestionnaires immédiats. Le tableau suivant expose cette liste.

Liste de choses à faire

Déterminer les contributeurs réguliers du projet et les inviter à la première rencontre de démarrage du projet.	
Discuter des rôles et des responsabilités de chacun des membres de l'équipe projet	
Discuter du plan de d'amélioration des compétences des membres de l'équipe	
Parler, valoriser et capitaliser les forces de chacun des membres de l'équipe	
Élaborer en groupe une procédure de gestion des conflits qui devra être respectée tout au long du projet et nommer un gardien de cette procédure	

Outil de gestion 4 : La réalisation des activités de formation (la pratique réflexive en contexte de gestion de projet)

Dépendamment du plan de formation, cette pratique réflexive peut se faire suite à la réalisation d'un jalon ou d'une étape jugée importante ou lors d'une impasse ou avant de prendre une décision importante.

Pour établir une réflexion complète, les aspects techniques concernant le projet doivent être abordés. Cette première réflexion permet aux membres des équipes de guider leurs réflexions subséquentes sur des aspects spécifiques et non personnalisés. Ensuite, les membres des équipes doivent également s'attarder aux aspects liés à l'amélioration de leur compétences ainsi que leur degré de motivation. Les trois tableaux suivants exposent ces trois éléments.

Réflexion sur les aspects techniques du projet

Depuis votre dernière réflexion collective, qu'est-ce qui a bien fonctionné dans le cadre du projet ?
Selon vous, quels sont les éléments ou événements qui ont contribué à l'émergence de ces réussites ?
Que pouvez-vous apprendre de cette expérience ?
Quelles nouvelles façons de faire retenez-vous ?
Quelle est la satisfaction du client ?

Réflexions sur la gestion des compétences

Au regard des événements vécus et de la compétence commune à améliorer, quels sont les comportements que vous avez exprimés et qui ont contribué favorablement au projet?
Conséquemment aux défis que vous avez rencontrés, quelles sont les suggestions que vous pourriez faire à l'équipe ?
Jugez-vous pertinent de modifier votre plan de formation ? Si oui, quelles modifications voulez-vous faire ?
Relativement à votre indicateur de progression au regard de l'amélioration de la compétence commune ciblée, selon vous, de quelle couleur doit-il être (rouge, jaune, vert) ?
Avez-vous des suggestions pour le comité de pilotage ou le commanditaire du projet?

À la lecture de ces questions, celles-ci débutent par un aspect positif pour encourager les membres des équipes à les poursuivre. De cette réflexion collective, l'équipe doit se questionner sur sa progression et la manière dont elle est perçue par le client. Cette rétroaction pourrait également suggérer des pistes de réflexion.

Parallèlement à cela, considérant que l'amélioration des compétences est également une démarche personnelle, pour donner suite aux différentes activités réalisées, chaque membre pourrait se constituer un journal de bord pour y indiquer des notes évolutives tel que présenté au tableau.

Notes personnelles évolutives en cours de projet

Catégories de notes	Notes de l'employé
Évolution liée à l'évaluation	Exemples : - Comment ai-je relevé mes défis ? - Quelles compétences je me reconnais maintenant ?
Contribution à l'équipe	
Activités de formation réalisées	
Sujets discutés avec votre supérieur immédiat	

Ces différentes notes pourraient être incluses dans l'évaluation annuelle de chaque membre de l'équipe pour que le supérieur immédiat et le cadre puissent faire le suivi des acquis de leurs employés.

De plus, tel que proposé antérieurement, une liste de choses à accomplir pourrait être intégrée à l'outil de GP. Cette liste pourrait être utilisée comme rappel et indicateurs de suivis pour les gestionnaires.

Liste de choses à faire

Faire des ateliers de travail ou une rétroaction ou prendre un temps dans le cadre des rencontres pour vous questionner et partager vos connaissances	
Discuter de la satisfaction des membres concernant la manière dont les rétroactions sont organisées	
Parler et valoriser les forces de chacun des membres de l'équipe	
Impliquer dans vos recherches de solutions la compétence commune à améliorer chez les membres de l'équipe	
Planifier des activités sociales après un livrable	

Cette liste rappelle de réaliser des rétroactions et de s'assurer de la satisfaction de celles-ci. Au surplus, il est suggéré aux membres des équipes de toujours penser que tous ont des forces qu'ils peuvent partager. En terminant, le dernier élément fait référence à l'aspect social qui doit être présent dans les projets.

Outil de gestion 5 : Les questions relatives à l'évaluation du système de formation

Le client est-il satisfait du projet ? Pourquoi ?
En tant qu'équipe projet, êtes-vous satisfait de la procédure d'amélioration des compétences que vous avez mis en place ? Pourquoi ?

Ces questions sont des indicateurs de suivi pour les gestionnaires. En effet, lorsque les réponses sont négatives, tous les éléments du projet peuvent être analysés. Au surplus, les gestionnaires peuvent comparer les projets qui génèrent de la satisfaction envers les clients et les équipes avec les autres.