



MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET

PAR
BOUTHEINA SOUISSI

**INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE EN GESTION DE PROJET : POURQUOI ET
COMMENT INTRODUIRE ET AMÉLIORER L'INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE DANS LES ÉQUIPES DE PROJET**

JANVIER 2023

RÉSUMÉ

Une attention particulière est accordée aujourd'hui à l'intégration de compétences non techniques ou « *soft skills* » nécessaires pour gérer efficacement les équipes et les projets, au même titre que les compétences et expertises techniques. Les compétences en « *soft skills* » deviennent fondamentales dans des activités qui impliquent des interactions permanentes avec diverses parties prenantes comme c'est le cas dans la gestion de projet. Ces activités ont comme particularité d'être propices à l'émergence de situations conflictuelles ou tendues qui supposent un travail émotionnel important et par conséquent, la réussite des projets se trouve tributaire de la nature et de la qualité des interactions avec les acteurs concernés. C'est à ce niveau que l'Intelligence émotionnelle (I.E) en tant que compétence non technique intervient dans toutes les étapes de réalisation d'un projet.

De nombreux travaux ont démontré l'existence d'une corrélation entre l'Intelligence émotionnelle et la réussite des projets. Les questionnaires de projet ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle font preuve de meilleures performances et de succès dans la conduite des projets dans différents secteurs d'activité (Lindebaum et Jordan, 2012 ; Obradovic et al., 2013 ; Zhang et Fan, 2013). Une insuffisance de cette compétence chez un chef de projet peut retarder ou rendre difficile la résolution de certains problèmes. Un tel déficit de compétence peut être aussi préjudiciable qu'un manque de compétences techniques. Par conséquent, il s'avère impératif que cette compétence soit désormais développée et améliorée auprès des gestionnaires de projet, et devienne une partie intégrante de leur palette d'aptitudes.

Par conséquent s'il existe une abondance de travaux focalisés essentiellement sur le « *Quoi* » et le « *Pourquoi* » de l'Intelligence émotionnelle en tant que compétence non technique déterminante et associée à la réussite des projets et à plusieurs atouts dans divers secteurs il y a cependant, une absence d'une étude focalisée sur le « *Comment* » de l'Intelligence émotionnelle. Les praticiens ont aussi besoin de savoir comment s'y prendre pour pouvoir adopter, développer et améliorer l'Intelligence émotionnelle au sein des équipes de projet afin d'en tirer le meilleur parti.

Le but de ce mémoire était de se pencher sur une proposition d'introduction et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet.

MOTS CLÉS

Projet / Gestion de projet / Soft skills / Compétences techniques / Intelligence émotionnelle / Gestion des ressources humaines / Performance / Structure d'organisation / Indicateurs de performance / Compétences & aptitudes / Formation / Approche globale d'introduction et d'amélioration de l'IE

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Introduction.....	1
Chapitre 1 Partie introductive :-Gestion de projet, soft skills et Intelligence émotionnelle	10
1.1 La gestion de projet.....	10
1.1.1 Notion de projet.....	10
1.1.2 Histoire et évolution de la gestion de projet.....	13
1.2 Le rôle et la place du gestionnaire de projet	19
1.2.1 l'évolution du rôle du gestionnaire de projet.....	20
1.2.2 Des compétences non techniques a l'Intelligence émotionnelle	22
1.3 Problématique	30
1.4 Pertinence et objectif	31
Chapitre 2 Revue de la littérature	33
2.1 Les émotions	34
2.1.1 Revue des écrits sur les émotions.....	34
2.1.2 Les émotions au travail.....	37
2.1.3 Limites de la recherche sur les émotions.....	39
2.1.4 Rapprochements des émotions et de l'Intelligence émotionnelle	40
2.2 L'Intelligence émotionnelle.....	41
2.2.1 Revue des écrits sur l'Intelligence émotionnelle.....	41
2.2.2 Définition et caractérisation de l'Intelligence émotionnelle.....	43
2.2.3 Les différents modèles de l'Intelligence émotionnelle.....	44
2.2.4 Principales mesures de l'Intelligence émotionnelle	55
2.2.5 Limites des recherches sur l'Intelligence émotionnelle	58
2.3 L'Intelligence émotionnelle et la gestion de projet	59
2.3.1 Revue de la littérature.....	60
2.3.2 Impact des compétences émotionnelles sur les gestionnaires de projet	68
Chapitre 3 Cadre conceptuel et méthodologie.....	76
3.1 Posture épistémologique.....	77
3.2 Cadre conceptuel.....	82
3.3 Approche de recherche	83
3.3.1 Présentation de l'approche	83
3.3.2 Différence entre revue systematique et meta-analyse	86
3.3.3 Description de la démarche	88
Chapitre 4 Approche et technique d'adoption de l'Intelligence émotionnelle	96
4.1 Importance de la perception et préparation au changement	106

4.1.1	Vers une structure qui favorise l'Intelligence émotionnelle selon le schéma biologique de Stafford Beer (1979)	118
4.1.2	Evaluation organisationnelle	120
4.1.3	Indicateurs de resultats et de mesure de performance	122
4.2	Développer l'Intelligence émotionnelle a travers un programme de formation adequat	127
4.2.1	Les fondements d'un bon programme de formation	131
4.2.2	Le défi des formations	135
4.2.3	Rôle d'un bon formateur	140
4.3	Développer et promouvoir l'Intelligence émotionnelle en milieu de travail.....	143
	Conclusion	150
	Bibliographie ou liste de références.....	154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Caractéristiques du projet	12
Tableau 1.2 Les principaux événements des différentes périodes de la gestion de projet ...	18
Tableau 1.3 Les compétences les plus importantes en gestion de projet.....	24
Tableau 1.4 Rapport de l'intelligence émotionnelle avec les caractéristiques des projets....	27
Tableau 2.1 Les émotions et leurs descriptions	36
Tableau 2.2 Modèle de Salovey et Mayer	46
Tableau 2.3 Modèle de Bar-on	49
Tableau 2.4 Modèle de Goleman.....	51
Tableau 2.5 Comparaisons personnelles des caractéristiques centrales (définitions et variables) des principaux modèles de l'intelligence émotionnelle	53
Tableau 2.6 Principales mesures de l'intelligence émotionnelle.....	56
Tableau 2.7 Principales recherches sur l'intelligence émotionnelle et leurs résultats	65
Tableau 3.1 : Synthèse des réponses de recherche apportées par chacun des paradigmes...	79
Tableau 3.2 : Différence entre la revue systématique et la méta-analyse.....	87
Tableau 3.3 : Critères d'inclusion et d'exclusion	90
Tableau 3.4 : Interprétation et synthèse des résultats	94

LISTE DES FIGURES

Figure 1 L'intelligence émotionnelle et son impact sur les performances au travail	61
Figure 2 Démarche de l'étude systématique.....	85
Figure 3 Structure biologique de l'organisation.....	118
Figure 4 Comment les capacités émotionnelles peuvent se développer grâce à l'apprentissage en milieu de travail (base et traduit de Clarke (2010)).....	148

INTRODUCTION

Une attention particulière est accordée aujourd'hui à l'intégration de compétences non techniques ou « *soft skills* » nécessaires pour gérer efficacement les équipes et les projets, au même titre que les compétences et expertises techniques. Les compétences « *soft skills* » deviennent fondamentales dans des activités qui impliquent des interactions permanentes avec diverses parties prenantes, comme c'est le cas dans la gestion de projet. Ce sont des compétences que l'on acquiert normalement avec le temps et avec l'expérience (Belzer, 2004) et qui peuvent aussi être développées par le biais de programmes de formation (Sukhoo et al. 2005). Anderson (2010) évoque une pressante nécessité de développer, d'évaluer et d'améliorer les compétences non techniques des chefs de projet.

Un projet consiste en un certain nombre d'activités complexes et/ou interdépendantes limitées par une date d'achèvement et un budget prédéterminé (Kerzner, 2010 ; Turner, 2009). Il reste une initiative temporaire entreprise dans le but de créer un produit, un service ou un résultat unique (Project Management Institute, 2021). La réussite des projets se trouve alors largement tributaire de la nature et de la qualité des interactions avec les acteurs concernés. Selon Magano et al. 2020, la réussite d'un projet se trouve corrélée aux compétences en gestion de projet.

Présentation du problème

Tout le long de sa réalisation, un projet se caractérise par l'émergence de situations ou de relations entre les individus, qui peuvent être antagonistes et tendues, et cela suppose alors un travail émotionnel important. La sociologie des organisations relève que les émotions constituent un obstacle à la pensée rationnelle et que seul un esprit détaché pourrait penser de façon logique et objective et prendre de bonnes décisions (Jeantet, 2018). De plus en plus de travaux précisent, en revanche, que les émotions restent un paramètre omniprésent en milieu de travail (Goleman, 1999 ; Goleman et al. 2002 ; Larivey 2021) et qui requiert une attention particulière. Les émotions jouent un rôle dans la créativité (Madjar et al. 2002 ; Ozer et Zhang 2022), elles sont également utiles dans la résolution de certains problèmes ou dans la prise de décisions importantes (Mayer et Salovey, 1997 ; Goleman, 1997 et 1999 ; Boyatzis, 1982 ; Yukalov 2022 ; Paterson et al. 2021). On voit également émerger le concept du « Travail émotif » introduit par Hochschild (1983). Cela consiste à transformer ses émotions (ou celles d'autrui) pour les canaliser et les rendre conformes à certaines attentes, identifiées comme normales, souhaitables, plus légitimes et montrables que celles qui seraient spontanément éprouvées.

La gestion de projet s'avère une activité complexe qui nécessite de la part du gestionnaire de réelles aptitudes qui ne soient pas seulement techniques de comptabilité et d'analyse de coûts, de gestion des délais, de sécurité, de gestion des approvisionnements, de contrôle de la qualité, de maintenance, etc. Sauf qu'à elles seules, les compétences purement techniques ne peuvent pas suffire pour gérer un projet (Jewels & Ford, 2004 ;

Petter et Randolph, 2009 ; Poston et Richardson, 2011 ; Smith et al. 2008). Dans la gestion de projet, il est aussi question de relations humaines, de communication avec les autres. Il est question de motivation, de résolution de problèmes, de négociation et d'encadrement des attitudes et des comportements des individus. Il est important de canaliser ces comportements en vue de la réalisation d'un objectif commun. Il est donc question, d'intelligence dans la manière d'approcher le facteur humain. Le chef de projet, de par son rôle d'être le principal garant de la cohérence d'ensemble, est entre autres, appelé à jouer la mission de facilitateur. Les projets échouent souvent parce que la variable humaine n'est pas suffisamment prise en compte. Certains auteurs vont même jusqu'à placer le facteur humain dans la gestion de projet comme étant le facteur le plus important de l'organisation (Darrell et al. 2010). Les compétences sociales et comportementales s'avèrent également déterminantes au même titre que les compétences techniques. Et c'est essentiellement à ce niveau que l'Intelligence émotionnelle, en tant que compétence comportementale, intervient dans les diverses étapes de réalisation d'un projet. La gestion de projet est une discipline qui évolue en permanence, et devient le domaine où l'on s'intéresse davantage aux compétences nécessaires des chefs de projets et des membres de leurs équipes pour la conduite de leurs missions. Les compétences non techniques sont multiples. Elles deviennent des exigences à part entière pour la gestion de projet (Zuo et al. 2018). Ce mémoire se focalise particulièrement sur l'Intelligence émotionnelle que l'on définit comme « *L'ensemble des capacités mentales permettant de percevoir correctement nos émotions et celles des autres, de recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive, de comprendre nos émotions et celles des autres, de reconnaître leur importance et de*

gérer nos émotions et celles des autres » (Mayer et Salovey, 1997, p.10) ou encore comme « *L'ensemble de capacités, de compétences et d'habiletés non cognitives qui influent sur l'aptitude d'une personne à composer avec les demandes et les pressions environnementales* » (Bar-On, 1997). Elle représente « *notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui* » (Goleman, 1999, p.39).

De nombreux travaux ont démontré l'existence d'une corrélation entre l'Intelligence émotionnelle et la réussite des projets. Les modèles théoriques le prouvent, comme celui de Mayer et Salovey (Mayer et Salovey, 1997 ; Mayer, Caruso, et Salovey, 2000), celui de Bar- On (1997) et de Goleman (1995). Cette compétence que l'on définit comme « *la capacité à être conscient, à gérer et à comprendre ses propres émotions et celles des autres* » (Mayer et Salovey, 1997, p. 10), reste pour certains auteurs, comme étant la compétence non technique la plus importante (Jordan et Lindebaum, 2015, Mazur et al. 2014, Müller et Turner 2010, et Rezvani et al. 2016).

Objectif de la recherche

Les personnes ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle font preuve de plus de performances et de réussite dans différents secteurs d'activité (Lindebaum et Jordan, 2012 ; Obradovic et al., 2013 ; Zhang et Fan, 2013). D'autre part, les gestionnaires ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle s'avèrent beaucoup plus motivés que les autres à s'impliquer dans des communications efficaces et sont plus créatifs face à des tâches complexes (Rezvani et al. 2016 et Mazur et al. 2014). Cela contribue à augmenter les chances de réussite dans les grands projets.

L'absence de cette compétence chez un chef de projet peut retarder ou rendre difficile la résolution de certains problèmes, et un tel déficit de compétence, peut être aussi préjudiciable qu'un manque de compétences techniques. Par conséquent, il s'avère impératif que cette compétence soit désormais développée et améliorée auprès des gestionnaires de projet, pour qu'elle fasse partie à part entière de leur éventail de compétences et aptitudes. L'environnement de gestion de projet nécessite des compétences en Intelligence émotionnelle telles que *la conscience de soi, l'adaptabilité, l'empathie, la capacité à convaincre*, etc., et il est impératif que le développement de ce type de compétences soit parti intégrante de la formation du chef de projet Druskat et Druskat (2006). L'Intelligence émotionnelle se développe au fil du temps et peut être améliorée à travers plusieurs éléments tels que la formation, la programmation et la thérapie (Bar-On 2004). Cela suppose la conception de programmes de formation qui soient spécifiques et adaptés à cette aptitude afin de réussir effectivement à l'améliorer.

Cependant, il existe, certes, une abondance de travaux qui permettent de cerner le « *Quoi* » et le « *Pourquoi* » de l'Intelligence émotionnelle en tant que compétence non technique déterminante. Ces travaux associent l'Intelligence émotionnelle à la réussite des projets et à plusieurs atouts dans divers secteurs. Cependant, il a manqué des apports ayant pour finalité de traiter le « *Comment* » de l'Intelligence émotionnelle. Les praticiens ont aussi besoin de savoir comment s'y prendre pour réussir à adopter, développer et améliorer l'Intelligence émotionnelle au sein des équipes de projet afin d'en tirer le meilleur parti.

L'objectif de ce travail de mémoire était de se pencher sur la mise au point d'une approche globale d'introduction et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet. Étant donné que l'Intelligence émotionnelle n'est pas une simple technique que l'on approche sous la forme d'une recette de type prêt-à-porter et que l'on adopte à la va-vite pour conduire les projets, étant donné qu'elle constitue aussi une philosophie globale, il est évident qu'il est question comme pour toute innovation organisationnelle, de déterminer les préalables à observer et les étapes à franchir et à ne pas sous-estimer pour que, in fine, on puisse avoir des personnes plus conscientes de leurs émotions et qui ont entre les mains une bonne compréhension de la chose et de ses enjeux.

Démarche de la recherche

L'Intelligence émotionnelle ne doit pas être perçue comme un simple phénomène de mode. La transition d'une organisation ne faisant pas de l'Intelligence émotionnelle un des modes de gestion d'une équipe de projet, vers une autre qui l'adopterait pour améliorer la performance, risque de n'être simple qu'en apparence et peut représenter un véritable défi. Par conséquent, le manque de préparation peut se solder par des échecs. La véritable difficulté réside dans l'ignorance du chemin à parcourir pour y arriver. À travers ce travail de recherche, On propose une réflexion sur les conditions et les modalités qui favoriseraient et faciliteraient la mutation. On propose une approche d'introduction et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle qui se décline en deux principales missions complémentaires qui soient menées en deux temps :

- Un travail fondamental préalable focalisé sur l'amélioration de la perception et des attitudes des acteurs concernés. Il s'agit d'établir un environnement favorable à l'adhésion des personnes impliquées.
- Une formation adaptée et spécifique ayant pour finalité de permettre de mieux maîtriser les tenants et les aboutissants de l'Intelligence émotionnelle dans une équipe de projet. Cette phase reste tributaire de la précédente, dans la mesure où une perception et des attitudes favorables faciliteraient le travail de mutation.

Il ne s'agit pas d'introduire l'Intelligence émotionnelle comme si l'on va créer un atelier de maintenance ou un service de contrôle de fabrication. Il est question d'une

nécessaire adaptation réciproque et dans les deux sens entre l'Intelligence émotionnelle et les particularités organisationnelles des projets concernés. Par conséquent, la recherche de la fiabilité dans l'application de l'Intelligence émotionnelle dans le fonctionnement des équipes de projet, repose en grande partie sur trois caractéristiques qui doivent évoluer dans un même sens et s'adapter l'une à l'autre. En d'autres termes on préconise une adéquation entre :

- Les paramètres de l'Intelligence émotionnelle ;
- Les structures qui régissent l'organisation des relations entre les personnes ;
- Les indicateurs de mesure de performance.

Cela dit, les compétences non techniques ou encore les « soft skills », en général, et l'Intelligence émotionnelle, en particulier, sont souvent décrites comme un art (Belzer, 2004). Cela permet d'expliquer pourquoi on ne peut pas parler de théories stables en relation avec elles. À titre d'exemple, alors que de plus en plus de travaux précisent, qu'en milieu de travail, les émotions restent un paramètre omniprésent (Goleman, 1999 ; Goleman et al. 2002 ; Larivey 2021) qui requiert une attention particulière, d'autres rapportent qu'elles constituent plutôt un obstacle à la pensée rationnelle et que seul un esprit détaché pourrait penser de façon logique et objective et donc rationnelle (Jeantet, 2018). Cela peut s'expliquer par le fait que la gestion n'est pas une science aussi pure et exacte que les mathématiques et les sciences physiques et c'est d'ailleurs l'inclusion du facteur humain qui « limite le degré de scientificité » de la gestion. Raison pour laquelle, elle fait plutôt partie des « Sciences sociales » et est essentiellement enseignée dans les

écoles et universités des sciences sociales. De plus, la recherche sur les émotions dans la littérature de la gestion est assez récente (Ashkanasy, et al. 2002) et malgré des progrès, la recherche sur les émotions suscite plusieurs préoccupations sérieuses telles que le manque de définitions cohérentes des émotions (Briner et Kiefer, 2005).

Cela amène à supposer que la réponse à la question de comment être sûr que tel ou tel programme de formation à l'Intelligence émotionnelle peut effectivement donner les résultats attendus devient difficile dans la mesure où il est plus délicat de développer les compétences non techniques que les compétences techniques.

CHAPITRE 1

PARTIE INTRODUCTIVE :

GESTION DE PROJET, *SOFT SKILLS* ET INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

1.1 LA GESTION DE PROJET

Afin d'avoir une bonne compréhension de ce qu'est la gestion de projet, il paraît important, dans un premier temps, d'expliquer ce qu'est un projet. Ainsi, dans le cadre de cette partie, on propose d'abord de définir la notion de projet, ensuite, on retrace l'histoire de la gestion de projet.

1.1.1 NOTION DE PROJET

Un projet se caractérise, entre autres, par un sens distinct, un début et une fin distincte (Kerzner, 2010 ; Turner, 2009). Il ne s'agit pas d'un processus continu (Kerzner, 2010 ; Turner, 2009). Un projet consiste en un certain nombre d'activités complexes et/ou interdépendantes limitées par une date d'achèvement et un budget prédéterminé (Kerzner, 2010 ; Turner, 2009).

De son côté, en 2008, le Project Management Institute (PMI), a défini un projet comme « *Une initiative temporaire entreprise dans le but de créer un produit, un service*

ou un résultat unique » (Project Management Institute, 2008, p. 4). Le PMI a ensuite modifié cette définition en 2021 pour, désormais, décrire le projet comme :

« a temporary endeavor undertaken to create a unique product, service, or result. The temporary nature of projects indicates a beginning and an end to the project work or a phase of the project work. Projects can stand alone or be part of a program or portfolio ».

Le tableau 1.1 donne une représentation proposée en 2017 par le Project Management Institute des caractéristiques les plus importantes d'un projet.

Tableau 1.1
Caractéristiques du projet

<i>Caractéristiques du projet</i>	<i>Définition</i>
Les projets sont temporaires	Un projet a une date de commencement et une date de fin déterminée.
Les projets sont uniques	Le livrable résultant doit être unique c'est-à-dire qui n'a jamais été réalisé auparavant.
Les projets impliquent le changement	Les projets induisent le changement au sein d'une organisation. Leur but est de faire passer une organisation d'un état à un autre, afin d'atteindre un objectif spécifique.
Les projets impliquent des différences interculturelles	Les projets impliquent presque toujours des organisations différentes, parfois de pays différents, ainsi que des parties prenantes issues d'horizons professionnels différents.

(Adapté du PMBOK 2017)

Dès son lancement, le projet traverse plusieurs phases différentes jusqu'à sa clôture. Même si la 7ème édition du PMBOK ne le mentionne pas, la 6ème version définit le cycle de vie du projet sur cinq phases : *Initialisation du projet, Organisation, Préparation, Exécution du travail et clôturer le projet* (PMBOK, 2017). Cependant, le cycle de vie fournit un cadre de référence permettant de fournir des jalons pour gérer le projet, quelle que soit la nature sa nature.

Les notions de projet ci-dessus présentées permettent, à travers la section suivante, de pouvoir clarifier la notion de gestion de projet et de mieux la cerner dans le cadre d'une analyse de son évolution dans le temps.

1.1.2 HISTOIRE ET ÉVOLUTION DE LA GESTION DE PROJET

Depuis la fin des années 1980, le management de projet a profondément transformé les pratiques et les performances des organisations (Garel, 2011b). On assiste à un développement de la gestion de projet dans plusieurs domaines (secteur des services, de l'industrie, de la production en masse ou encore des entreprises publiques). Plusieurs revues spécialisées, telles que le *Project Management Journal*, et d'autres non spécialisés, tels que le *Research Policy*, et *The Academy of Management*, ainsi que plusieurs manuels et une multitude d'articles, ne cessent de publier de nouveaux apports et de nouveaux outils permettant d'améliorer et de promouvoir la gestion de projet (Scranton, 2008). On assiste à un mode de gestion qui a connu un développement croissant au cours des dernières années. Il devient un élément utilisé dans tous les secteurs de la vie économique (Royer, 2005). Ceci évoque l'idée d'une certaine « projectification » de la société (Midler, 1995).

Selon Turner (2009), la gestion de projet représente :

« L'acte de gérer et de diriger des ressources tout au long du cycle de vie d'un projet en utilisant des techniques de gestion pour atteindre des objectifs prédéterminés de portée, de coût, de temps, de qualité et de satisfaction du client » (Turner, 2009, p2).

Selon Garel (2011a), la gestion de projet vise à gérer le changement dans les entreprises et les organisations pour accroître l'efficacité, c'est un mode de gestion exigeant qui demande à être pensé et accompagné.

La gestion de projet en tant que discipline professionnelle est un domaine récent, la gestion de projet a émergé à partir de la fin des années 1950. Elle était principalement utilisée dans les industries de l'ingénierie et de la construction. Elle s'est étendue, au fil du temps, à d'autres industries et d'autres contextes (Kerzner, 2010 ; Weaver, 2007).

Les années 1980 ont marqué un nouveau tournant, dans la mesure où l'apprentissage socioculturel, le management par projets et les modèles de ressources humaines se développent et se généralisent.

Selon Bouvier (2009), les réflexions à long terme, les choix stratégiques, l'élaboration de plans d'action, la mobilisation des ressources matérielles et humaines, l'évaluation et la régulation ont conduit à l'apparition de la démarche de projet au niveau des organisations. Il y'a donc eu un changement vers un travail allant dans le sens de l'action collective ainsi que vers une culture commune des acteurs de l'organisation (culture d'entreprise), ainsi qu'une gestion renouvelée des ressources humaines.

L'approche par projet amène le gestionnaire à développer des compétences qui lui permettront d'atteindre les objectifs en mobilisant son équipe. Le travail est davantage basé sur l'information, la communication, les relations interpersonnelles et le capital social (van Hoorebeke, 2008).

Pour une meilleure compréhension, les auteurs Blomquist et *al.* (2012) ont décrit les perspectives historiques de la gestion de projet au cours des dernières années en quatre périodes clés de mutation : *Émergence, Raffinement, Ressources Humaines* et *Performance*.

La période d'émergence de la gestion de projet a commencé en tant que méthode pour organiser les activités de travail (Blomquist et *al.* 2012). Au cours des années 1950, des techniques d'évaluation et d'examen de programmes, des méthodes de chemin critique et d'autres techniques de gestion de projet ont été développées, qui sont largement utilisées (Weaver, 2007).

La période de raffinement de la gestion de projet a débuté vers les années 1980 jusqu'à la fin des années 1990 (Blomquist et *al.* 2010). Au cours de cette période, certaines pratiques de gestions de projet sont rapportées et apparaissent dans des manuels et dans différents corpus de connaissances tels que le Project Management Institute (États-Unis), l'Association of Project Management (Royaume-Uni) et l'Australian Institute of Project Management (Australie) (Andersen, 2010 ; Bredillet, 2010 ; Kwak & Anbari, 2009).

La période des ressources humaines de la gestion de projet a débuté à la fin des années 1990 et se poursuit jusqu'à aujourd'hui. Cette période a essentiellement mis l'accent sur l'efficacité de la gestion de projet au niveau individuel, au niveau de l'équipe et au niveau organisationnel (Blomquist et *al.* 2010 ; Crawford, 2006). Elle a mit l'accent sur les ressources humaines et sur les préoccupations de gestion dans le contexte de l'organisation projets (Carden et Egan, 2008 ; Crawford, 2006).

Avec cette phase, il apparaît que la place prépondérante qu'occupe l'individu a pris beaucoup plus d'ampleur et d'importance. McAllister (1995) avance qu'une grande partie du travail managérial est accomplie à travers l'interaction interpersonnelle et que la nature des relations entre les managers et leurs équipes peut déterminer leur capacité à accomplir leur travail.

van Hoorebeke (2008, p. 1), mentionne que :

« Manager dans nos entreprises contemporaines, réclame des compétences spécifiques permettant, non seulement, de créer un relationnel, fondé sur une identité commune, une cohésion sociale entre les différents talents de l'entreprise, mais aussi de prendre les bonnes décisions, très rapidement, d'instaurer un bien-être au travail ou encore de faire accepter les changements indispensables à une flexibilité de l'organisation face à un marché en constante évolution ».

C'est au cours de la même période qu'on voit apparaître le concept de l'« Intelligence émotionnelle » par Salovey et Mayer (1990). Depuis, le domaine de la gestion a commencé à se pencher sur l'idée de l'existence d'une éventuelle relation de causalité entre l'Intelligence émotionnelle et les performances de l'organisation.

La période de performance de la gestion de projet et qui commence à partir des années 2000. Elle a mis l'accent sur l'intégration de la gestion de projet dans les organisations (Blomquist et *al.* 2010). L'intérêt est passé de la gestion de projets à

l'intégration des pratiques de gestion de projet dans l'organisation (Kerzner, 2010 ; Thomas et *al.* 2009).

Les chercheurs en gestion de projet se sont également focalisés sur l'identification des critères de succès et d'échecs de la gestion de projet (Kerzner, 2010 ; Shenhar et *al.* 2007 ; Turner, 2009).

Le tableau 1.2 qui figure sur la page qui suit résume les principaux événements qui se sont produits lors de chacune de ces périodes de mutation.

On relève à travers ces différentes périodes que la gestion de projet a connu plusieurs changements. Certains portent sur toute l'organisation, d'autres portent plutôt sur un secteur en particulier et d'autres s'exercent au niveau des groupes de travail, ou des personnes.

Pour résumer, selon Darrell et *al.* (2010), cette évolution a donné une importance croissante au rôle de chef de projet. Avec un accent accru mis sur la gestion de projet, il y a eu une évolution dans les critères de sélection des chefs de projet, passant de critères liés exclusivement à des « compétences techniques » vers des critères intégrant aussi les « compétences non techniques » (Dulaimi, 2005, p. 180). À travers les développements qui vont suivre, on se penche de manière plus spécifique sur l'évolution du rôle du gestionnaire de projet.

Tableau 1.2

Les principaux évènements des différentes périodes de la gestion de projet

<i>Principales périodes de la gestion de projet</i>	<i>Principaux événements de la période</i>
Période d'Émergence	<ul style="list-style-type: none"> -Utilisation de la gestion de projet en tant que méthode pour organiser les activités de travail. -Développement des techniques d'évaluation, d'examen de programmes, des méthodes de chemin critique et d'autres techniques de gestion de projet.
Période de Raffinement	<ul style="list-style-type: none"> -Certaines pratiques de gestions de projet sont rapportées et apparaissent dans des manuels et dans différents corpus de connaissances. -La gestion de projet devient un domaine académique à part entière et devient l'activité principale de nombreuses organisations.
Période de Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> -Accent mit l'accent sur l'efficacité de la gestion de projet au niveau individuel, au niveau de l'équipe et au niveau organisationnel. -Importance des ressources humaines, l'individu a pris beaucoup plus d'ampleur et d'importance dans l'entreprise. -Importance des interactions entre les personnes. -Apparition du concept d'intelligence émotionnelle.
Période de Performance	<ul style="list-style-type: none"> -Accent mis sur l'intégration des pratiques de la gestion de projet dans les organisations projet dans l'organisation gestion. -Identification des critères de succès et d'échecs de la gestion de projet.

1.2 LE RÔLE ET LA PLACE DU GESTIONNAIRE DE PROJET

Actuellement, les organisations sont confrontées à un monde globalisé, numérisé et multiculturel, extrêmement compétitif et évoluant à un rythme relativement rapide. Dans un tel contexte, on assiste à une tendance orientée projet et à l'importance croissante des projets et de la gestion de projet (PM). La gestion de projet est cruciale pour l'avantage concurrentiel et le succès (Magano et *al.* 2020). Cependant, à mesure que les organisations définissent davantage leurs activités comme des projets, les projets continuent d'échouer (Magano et *al.* 2020). La maturation de la discipline de gestion de projet, des budgets de projet limités, des délais de projet plus courts et le risque croissant d'échec de projet ont conduit les entreprises et les universités à rechercher et à identifier les sources de succès du projet.

Entre autres facteurs, la réussite du projet semble corrélée aux compétences en gestion de projet, qui ont fait l'objet d'un volume important de recherches existantes dans la littérature (Magano et *al.* 2020). La gestion de projet est une discipline qui évolue en permanence et devient le domaine où l'on s'intéresse davantage aux compétences nécessaires des chefs de projets et des membres de leurs équipes pour la conduite de leurs missions. Par conséquent, dans les développements suivants, on propose de présenter la manière avec laquelle le rôle du gestionnaire de projet a évolué en fonction de l'évolution de la gestion de projet.

1.2.1 L'ÉVOLUTION DU RÔLE DU GESTIONNAIRE DE PROJET

Il fut un temps où l'on considérait que les compétences et les aptitudes du gestionnaire de projet se situaient principalement au niveau purement technique. Ce dernier devait disposer, entre autres, de connaissances en matière de maîtrise et d'analyse des coûts, de gestion des délais et de manipulation de certains outils de travail (Darrell et *al.* 2010). Cependant, les travaux académiques ont souligné qu'à elles seules, les compétences techniques ne pouvaient pas suffire pour gérer un projet (Jewels & Ford, 2004 ; Petter et Randolph, 2009 ; Poston et Richardson, 2011 ; Smith et *al.* 2008).

Parallèlement à ces compétences techniques nécessaires pour piloter un projet, le gestionnaire se trouve également appelé à développer et à gérer une équipe de personnes afin d'atteindre un objectif spécifique. Il a donc besoin de compétences sociales et communicationnelles. Le gestionnaire doit donc avoir une bonne maîtrise des compétences de gestions plus douces telles que la motivation de l'équipe, la résolution des conflits, la communication et la négociation générale (Richardson et Jackson 2018). Cela suppose alors que le travail du chef de projet ne consiste pas seulement à gérer les problèmes techniques, mais à gérer également les comportements de l'équipe de projet et des parties prenantes (Kerzner 2010).

Durant la période des ressources humaines de la gestion de projet développée plus haut, les compétences non techniques (la communication, la pensée critique, le leadership, la collaboration, le travail d'équipe, les exigences sociopolitiques et la résolution de problèmes) sont devenues des paramètres essentiels au développement des futurs chefs de

projet. La recherche a montré que les projets échouent souvent parce que la variable humaine n'est pas suffisamment prise en compte (Joyaux et Bruce, 2003). Les organisations manifestent un intérêt croissant pour les compétences non techniques, qui ont sollicité des recherches en gestion de projet ces dernières années. Il s'agit de compétences en leadership, en gestion stratégique ou commerciale, en résolution de problèmes, en communication, en négociation et en travail d'équipe (Magano *et al.* 2020). Les travaux relèvent donc que dans la conduite des projets, les compétences non techniques s'avèrent indispensables tout comme celles qui sont purement techniques (Project Management Institut, 2007). Elles doivent aller de pair. Il apparaît donc difficile d'approcher un projet en minimisant l'importance des compétences interpersonnelles (Darrell *et al.* 2010 ; Davis, 2011).

Ainsi, détenir les compétences techniques traditionnelles en gestion de projet ne suffit plus pour réussir des projets, le facteur humain serait le facteur plus important de l'organisation (Darrell *et al.* 2010). Mike, (2021) a révélé que la communication et les compétences interpersonnelles sont déterminantes dans la réussite ou l'échec d'un projet. La pérennité de l'entreprise est devenue tributaire de la nécessité de faire du management par projet un modèle de gestion et d'organisation du travail.

Nous ne sommes plus dans un schéma mécaniste du succès des organisations, qui suppose seulement un savoir-faire limité à la logistique, à la finance et comptabilité, à la maintenance, aux statistiques appliquées à la gestion, etc. Nous sommes désormais dans une ère où les compétences sociales et comportementales s'avèrent également

déterminantes au même titre que les compétences techniques, puisque le gestionnaire de projet se trouve contraint d'interagir continuellement avec les membres de l'équipe et avec divers acteurs et parties prenantes. Une proportion de son temps se trouve consacrée pour gérer des situations conflictuelles, et pour approcher les éventuels changements d'attitudes de certaines personnes.

Après avoir présenté l'évolution du rôle du gestionnaire de projet et de l'importance des compétences non techniques, dans ce qui suit, sera présenté l'importance d'une autre forme de compétences non techniques qui est l'intelligence émotionnelle.

1.2.2 DES COMPÉTENCES NON TECHNIQUES A L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Les compétences non techniques sont devenues des exigences à part entière pour la gestion de projet (Zuo et *al.* 2018). Elles permettent au gestionnaire de projet de ne pas se transformer en un contrôleur autoritaire, mais plutôt d'être un facilitateur. Cependant, en quoi consistent ces compétences ?

Les compétences non techniques ou encore les « *soft skills* » sont souvent décrites comme un art (Belzer, 2004). Il est, entre autres, question de capacité à satisfaire les clients, de la capacité à motiver son équipe, de maîtrise de ses émotions, etc. Ce sont des compétences que l'on acquiert normalement avec le temps et avec l'expérience (Belzer, 2004). Conscients de l'importance de la chose, certaines organisations, comme Mastek,

Polaris et Sun Microsystems, ont intégré les « *soft skills* » dans leurs programmes de formation (Sukhoo et *al.* 2005).

Certains auteurs ont publié des travaux qui tentent de fournir une liste complète des compétences les plus importantes que doit posséder un gestionnaire de projet. Une revue de la littérature par Takey et Carvalho (2015) a permis d'identifier 58 compétences en management de projet réparties en quatre clusters de compétences : *Processus*, *Personnel*, *Technique*, et *Contexte et métier*.

Pour réduire l'éventail des compétences en gestion de projet aux plus importantes, Alvarenga et *al.* (2019) ont mené une étude impliquant 257 chefs de projet ayant plus de dix ans d'expérience en gestion de projet et identifié 28 compétences clés. Cette étude a révélé que les répondants ont indiqué que la communication, l'engagement et le leadership étaient les compétences les plus importantes. Il existe aussi certaines compétences techniques telles que gestion du temps, management, dépannage, délégation, organisation. En revanche, les compétences les moins importantes étaient l'expérience, l'autorité, la formation, l'utilisation de la technologie et l'expertise technique. Le tableau 1.3 présente les apports de Magano et *al.* (2020) selon lesquels ils ont identifié les compétences les plus importantes en gestion de projet, en fusionnant les contributions de Takey et Carvalho (2015) et Alvarenga et *al.* (2019).

Tableau 1.3

Les compétences les plus importantes en gestion de projet

<i>Compétences en gestion de projet</i>			
Assurance	Délégation	Négociation	Self-control/work under Pressure
Soucis du détail	Développement odes autres	Vision	Travail d'équipe
Autorité	Intelligence émotionnelle	L'incertitude	Gestion du temps
Cognition	Résilience émotionnelle	Résolution d'organisation	Formation
Engagement	Expérience	Persévérance	Usage de la technologie
Communication	Flexibilité	Sensibilisation politique et culturelle	Ouverture
Gestion des conflits	Initiative	Résolution des problèmes	
Pensée conceptuelle	Relations Interpersonnelles	Relaxation	
Créativité	Leadership	Connaissance de soi	
Relation client	Management	Recherche d'information	

(Source Magano et al. 2020 p.24 Traduction Libre)

Selon Clarke et Howell (2009), une des compétences non techniques majeures et qui a reçu le moins d'attention dans le domaine de la gestion de projet serait celle qui a trait aux

émotions et le rôle que celles-ci jouent dans la gestion des projets. Selon les auteurs, le projet représente un processus social complexe et est une source d'émotions. Les interactions sociales à travers lesquelles les relations dans les projets sont construites et développées sont intrinsèquement émotionnelles, ce qui les amène à conclure que les émotions jouent un rôle significatif en gestion de projet.

Dans cette même lignée, certains auteurs (Jordan et Lindebaum, 2015, Mazur et al. 2014, Müller et Turner 2010, et Rezvani et al. 2016) jugent que l'Intelligence émotionnelle, qui est définie comme « *la capacité à être conscient, à gérer et à comprendre ses propres émotions et celles des autres* » (Mayer et Salovey, 1997, p. 10), serait la compétence non technique la plus importante. Selon ces auteurs, l'Intelligence émotionnelle est répartie en quatre variables :

- 1-*la perception et l'évaluation des émotions ;*
- 2-*La capacité d'assimilation des émotions ;*
- 3-*La connaissance des émotions ;*
- 4-*La gestion de ses propres émotions et de celles des autres.*

Il existe trois principaux modèles théoriques de l'Intelligence émotionnelle qui seront développer plus loin ; celui de Mayer et Salovey (Mayer et Salovey, 1997 ; Mayer, Caruso, et Salovey, 2000), celui de Bar-On (1997) et celui de Goleman (1995).

Druskat et Druskat (2006), on déduit que ce sont plutôt les caractéristiques particulières des projets qui font que l'Intelligence émotionnelle soit très importante dans ce domaine.

Le tableau 1.4 montre comment l'Intelligence émotionnelle est reliée avec chacune des caractéristiques de projet (préalablement citées dans le Tableau 1.2 : Les principaux évènements des différentes périodes de la gestion de projet) selon Druskat et Druskat (2006). Chacun de ces facteurs susmentionnés renforce l'idée selon laquelle l'Intelligence émotionnelle peut être particulièrement pertinente pour les équipes de projet.

Bien que la recherche examinant les émotions au sein des organisations ne soit pas exhaustive (Muchinsky, 2000), certaines recherches ont quand même démontré que les émotions ont des implications considérables pour la gestion de projet. On relève par exemple que les émotions jouent un rôle majeur sur l'effort et la coopération au sein des équipes et des groupes (Pirola-Merlo et *al.* 2002 ; Sy et *al.* 2005). Plusieurs études ont également montré comment les états émotionnels des employés influencent leur performance. D'autres ont montré que les émotions positives contribuent à l'amélioration de la performance managériale (Staw et Barsade, 1993), à la motivation et la coordination (Barsade, 2002 ; Sy et *al.* 2005), ainsi qu'à la créativité (Amabile, et *al.* 2005).

Tableau 1.4

Rapport de l'intelligence émotionnelle avec les caractéristiques des projets

<i>Caractéristiques du projet</i>	<i>Relation avec l'Intelligence émotionnelle</i>	<i>Les compétences de l'Intelligence émotionnelle nécessaires</i>
Les projets sont temporaires	Étant donné que les projets sont principalement menés sur des périodes déterminées, cela nécessite que les membres de l'équipe de projet soient capables d'instaurer rapidement de bonnes relations interpersonnelles dès le départ de chaque nouveau projet. Pour ce qui est du chef de projet, la confiance et l'engagement doivent également être rapidement établis.	Les compétences émotionnelles telles que la capacité à communiquer efficacement, la capacité à établir des liens sociaux, etc., sont donc susceptibles d'avoir une importance majeure.
Les projets sont uniques	Chaque nouveau projet impliquera de nouveaux défis qui doivent être relevés rapidement. Le fait de ne pas identifier et relever ces défis à temps peut sérieusement compromettre le succès du projet.	Ceci nécessite donc les mêmes compétences émotionnelles de communication et de prise en conscience de ces émotions.
Les projets impliquent le changement	La complexité, associée aux projets et l'incertitude qu'elle génère nécessitent une gestion efficace du changement. Cela est essentiel au travail de projet. Le changement évoque des émotions importantes allant de l'excitation à l'anxiété, à la frustration et même à la colère.	Une gestion efficace des émotions joue un rôle important pour déterminer si les émotions positives sont canalisées vers des comportements productifs, ou si les émotions négatives ont tendance à étouffer le travail d'équipe efficace et laissent les individus impuissants

<p>Les projets impliquent des différences interculturelles</p>	<p>Les projets impliquent presque toujours des organisations différentes, parfois de pays différents, mais surtout des parties prenantes issues d'horizons professionnels différents. Ces différences culturelles peuvent parfois causer de l'incompréhension et des problèmes de communication. Cela peut engendrer des à-coups s'ils sont mal gérés.</p>	<p>Les compétences émotionnelles telles que l'empathie et la conscience de soi peuvent jouer un rôle pour atténuer les malentendus ou permettre de résoudre les difficultés, le cas échéant.</p>
--	--	--

(Adapté de l'article Druskat et Druskat (2006))

Rezvani *et al.* (2016) et Mazur *et al.* (2014) mentionnent que les gestionnaires ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle sont beaucoup plus motivés que les autres à s'impliquer dans des communications efficaces et sont plus créatifs face à des tâches complexes. Cela contribue à augmenter les chances de réussite dans les grands projets.

D'autres chercheurs ajoutent qu'il existe une corrélation entre la performance d'une équipe de travail et la capacité du leader à reconnaître et à gérer les émotions de ses membres. Ils ajoutent que le succès d'un projet dépend des facteurs émotionnels tels que la conscience et la maîtrise de ses émotions, la conscience et la maîtrise des émotions de son équipe ou encore la capacité à les motiver. Ils avancent que ces derniers constituent des variables de l'Intelligence émotionnelle (Jordan et Lindebaum, 2015, Elfenbein *et al.* 2007).

La capacité à gérer soi-même et ses émotions pour motiver, inspirer, défier, et collaborer avec les autres, devient un préalable crucial pour promouvoir le changement et pour développer une culture de l'amélioration continue au sein de l'équipe. Ainsi, les praticiens de la gestion de projet ayant une Intelligence émotionnelle élevée devraient être capables de résoudre les défis et les problèmes inhérents aux projets (Morehouse, 2007, Clarke 2010).

Selon Leban (2003, p. 184) « ... 26,5 % de la variation de la performance réelle du projet est attribuable à l'Intelligence émotionnelle globale du chef de projet ». Par conséquent, l'Intelligence émotionnelle peut être utilisée comme critère d'aptitude et de performance lors de la sélection d'un chef de projet.

Ces recherches fournissent un aperçu sur la quantité d'études qui a déjà été menée en relation avec le thème de l'importance et des enjeux en relation avec l'Intelligence émotionnelle dans le domaine de la gestion de projet. Cela amène à accorder une attention particulière à l'émergence de ce qui me paraît constituer aujourd'hui l'un des facteurs de la performance des entreprises qu'est l'Intelligence émotionnelle. Il serait donc utile et important d'effectuer un travail de recherche relevant de l'étude de l'état de l'art et des lieux de ce qui semble constituer une des principales phases de l'évolution du savoir dans l'histoire du Management.

1.3 PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, de plus en plus d'intérêt est accordé à l'Intelligence émotionnelle (IE). Des manuels, des revues académiques, professionnelles et également la presse, s'y intéressent. Cependant cette littérature se limite presque uniquement à la validation de l'existence d'une relation de corrélation positive entre le succès d'un projet et l'Intelligence émotionnelle. Les travaux semblent se focaliser presque uniquement sur le pourquoi de l'Intelligence émotionnelle dans la conduite des projets. On relève une absence d'apports traitants du « *Comment* » réussir à développer l'Intelligence émotionnelle des personnes en gestion de projet. C'est-à-dire des apports qui se résument en des méthodes et des outils à utiliser pour améliorer l'Intelligence émotionnelle du gestionnaire de projet et son équipe.

Il a, en effet, été mis en évidence que l'Intelligence émotionnelle est d'une grande importance et d'un enjeu considérable dans le pilotage et la réalisation des projets, notamment sur la performance globale et la qualité du projet (Sunindijo, 2015), sur la réussite du projet (Geoghegan et Dulewicz, 2008), sur la satisfaction et la confiance au travail (Rezvani et *al.* 2016) ainsi que sur les performances et l'efficacité des équipes de projet (Zhang et *al.* 2020). L'Intelligence émotionnelle est, certes, un atout de poids dans la gestion de projet, sauf qu'il manquerait des études sur « *Comment* » on pourrait la développer afin d'en tirer parti, et plus spécifiquement dans le domaine de la gestion de projet.

Face à ce constat et à travers ce mémoire, on s'intéresse essentiellement à la proposition d'une approche intégrée en vue d'un déploiement opérationnel de l'Intelligence émotionnelle dans une équipe de projet. Il est question, entre autres, de permettre aux praticiens de savoir comment s'y prendre pour développer l'Intelligence émotionnelle dans le domaine de la gestion de projet.

Ceci amène à envisager un projet de recherche ayant pour finalité de répondre à la question : « *Comment développer l'Intelligence émotionnelle au sein d'une équipe de projet de manière à en tirer le meilleur parti ?* ».

1.4 PERTINENCE ET OBJECTIF

Les praticiens ont besoin d'avoir entre les mains, une approche du « *Comment* » développer l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet, et pas seulement d'être en mesure de cerner uniquement le « *Quoi* », le « *Pourquoi* », et le « *Qui* » de la chose. Il s'agirait ainsi, tout en s'efforçant d'établir un « état de l'art », d'en fournir une présentation intégrée en vue d'une architecture d'ensemble d'adoption de l'Intelligence émotionnelle et de son développement dans une équipe de projet.

L'Intelligence émotionnelle n'est pas une simple technique sous la forme d'une recette de type prêt-à-porter, que l'on adopte à la va-vite pour conduire les projets. C'est une philosophie globale.

À travers cette question de recherche, il sera sans doute également, question de déterminer les préalables à observer et les étapes à franchir et à ne pas sous-estimer pour que, *in fine*, on puisse avoir des personnes plus conscientes de leurs émotions et qui ont entre les mains une bonne compréhension de la chose et de ses enjeux. Après tout, entamer un travail de transition pour introduire l'Intelligence émotionnelle dans le travail d'une équipe est déjà en soi un projet à part entière de réorganisation. Par conséquent, et pour ne rien laisser au hasard, il est fondamental de garder en ligne de mire les particularités de la discipline de gestion de projet dans tout projet de transition.

En synthèse, comme pour toute innovation organisationnelle, lorsque l'environnement change, l'entreprise ne peut plus survivre si elle continue à s'organiser avec les outils et les raisonnements adaptés aux données générales d'une époque révolue. Quel que soit l'angle de vue que certains praticiens peuvent avoir, et loin d'en faire un plaidoyer, l'Intelligence émotionnelle a le potentiel ou des atouts pour améliorer la performance des projets. Reste à avoir entre les mains une démarche pour savoir comment s'y prendre et qui favoriserait le succès lorsque ses étapes sont observées.

CHAPITRE 2

REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature porte sur trois concepts majeurs : la littérature sur l'Intelligence émotionnelle, les critiques de l'Intelligence émotionnelle, et enfin la littérature reliant l'Intelligence émotionnelle avec le domaine de la gestion de projet. Notons que pour avoir une meilleure compréhension des principaux éléments de l'Intelligence émotionnelle, un passage sera consacré à la notion d'émotions au niveau des développements portant sur l'évolution historique de l'Intelligence émotionnelle.

L'émotion et l'Intelligence émotionnelle sont deux choses distinctes, mais qui sont étroitement liées l'une à l'autre. Selon Jeantet (2018), l'Intelligence émotionnelle représente le concept qui a pour finalité de réconcilier raison et émotions. Elle note que le projet de l'Intelligence émotionnelle représente le fait de maîtriser et rationaliser les émotions. Cette maîtrise passe par la mise en œuvre de « compétences émotionnelles » qui s'acquièrent notamment en développant une « conscience de soi » et en apprenant à « se gérer ».

Pour cette raison on propose de consacrer une partie à la notion d'émotion de manière indépendante, afin de faciliter, de proche en proche, la compréhension du phénomène d'Intelligence émotionnelle plus globalement. La partie suivante sera consacrée à faire une revue de la littérature traitant les émotions, puis une revue de la littérature des émotions au travail et enfin on apportera une synthèse des limites de la recherche existante sur les émotions.

2.1 LES ÉMOTIONS

Les émotions demeurent encore aujourd'hui un sujet très controversé dans le domaine organisationnel. D'une manière assez synthétique, on va dans cette section, étudier les émotions ainsi que leur application dans le domaine de la gestion en se basant sur certains articles pertinents sur les émotions, étant donné que ces dernières représentent un sujet vaste faisant partie du domaine de la psychologie.

2.1.1 REVUE DES ÉCRITS SUR LES ÉMOTIONS

« Les émotions sont uniques dans leur capacité à capturer et à dominer l'esprit, à anticiper les canaux de traitement de l'information, la perception des couleurs et la cognition, et à influencer nos actions. » cité dans Gooty (2006, p.1, Traduction Libre).

La citation ci-dessus, relative à l'émotion, indique sa puissance dans presque tous les aspects du fonctionnement humain. Les émotions ont été assez abordées et documentées

en psychologie depuis près de cent ans maintenant. En revanche, la recherche sur les émotions dans la littérature de la gestion est assez récente (Ashkanasy, et *al.* 2002) et malgré ces progrès, la recherche sur les émotions suscite plusieurs préoccupations sérieuses telles que le manque de définitions cohérentes des émotions (Briner et Kiefer, 2005).

Claudon et Weber, (2009) relèvent six émotions universelles : la *Colère*, la *Peur*, la *Tristesse*, la *Joie*, le *Dégoût* et la *Surprise* (tableau 2.1). Certains théoriciens classent les émotions en familles de base, mais tous ne s'accordent pas sur leur définition (Goleman 1998).

Les définitions données du concept d'émotion sont multiples. En effet, en 1981, onze types de définitions sont proposées. En 1992, on relève seize types et en 1994, au moins dix-huit. Les différences entre les définitions dépendent des positions des auteurs par rapport au sujet (Claudon et Weber, 2009). À contrario, certains auteurs avancent que l'émotion ne peut pas avoir de définition (Wierzbicka, 1992). Mais de l'ensemble de définitions existantes, celle qui semble la plus complète et en adéquation avec ce travail de recherche serait celle présente sur le site Merriam-Webster qui suppose qu'une émotion, est :

« Une réaction mentale ressentie subjectivement comme un sentiment fort, généralement dirigé vers un objet spécifique et généralement accompagné de troubles physiologiques et changements de comportement dans le corps. » (Auteur et date inconnus).

Dans le Tableau ci-dessous, sera présenté les différentes émotions ainsi que leurs descriptions selon Goleman (1998).

Tableau 2.1
Les émotions et leurs descriptions

<i>Émotions principales</i>	<i>Descriptions</i>
• <i>Colère</i>	Fureur, indignation, ressentiment, courroux, exaspération, tracas, acrimonie, animosité, mécontentement, irritabilité, hostilité, et, peut-être à l'extrême, haine et violence pathologiques.
• <i>Tristesse</i>	Chagrin, affliction, morosité, mélancolie, apitoiement sur soi-même, solitude, abattement, désespoir, et, lorsqu'elle devient pathologique, la dépression profonde.
• <i>Peur</i>	Anxiété, appréhension, nervosité, inquiétude, consternation, crainte, circonspection, énervement, effroi, terreur, épouvante, et, en tant que pathologie, phobie et panique.
• <i>Joie</i>	Bonheur, soulagement, contentement, félicité, délectation, amusement, fierté, plaisir sensuel, frisson (de joie), ravissement, satisfaction, euphorie, humeur fantaisiste, extase, et, à l'extrême, manie.
• <i>Surprise</i>	Choc, ahurissement, stupéfaction, étonnement.
• <i>Dégoût</i>	Mépris, dédain, répulsion, aversion, répugnance, écœurement.

(Analyse personnelle adaptée de l'ouvrage de Goleman 1998)

Les émotions ont plusieurs fonctions importantes. Selon Goleman (1998), elles aident à affronter des situations importantes telles que : le danger, les pertes douloureuses, la persévérance, la fondation d'un couple, etc. Elles nous aident à évaluer les situations dans lesquelles nous nous retrouvons (plaisir ou douleur). Elles facilitent la communication des intentions et donnent un sens et une valeur de l'expérience vécue.

2.1.2 LES ÉMOTIONS AU TRAVAIL

De plus en plus de recherches en gestion et en gestion des ressources humaines portent sur l'analyse des émotions en milieu de travail (Goleman, 1999; Goleman et *al.* 2002).

Selon Larivey (2021), les émotions jouent un rôle très important autant dans la vie quotidienne qu'en milieu de travail. Pourtant, ce n'est que récemment qu'un certain intérêt commence à être accordé aux émotions dans le champ des comportements organisationnels.

Au niveau du travail, les émotions peuvent nous aider à mieux comprendre ce que le travail requiert subjectivement, ce qu'il mobilise en chacun de nous et comment il nous transforme. Elles nous permettent aussi d'éviter les états psychologiques tels l'angoisse, la dépression ou l'épuisement professionnel (Jeantet, 2018 ; Larivey, 2021). Certaines émotions positives peuvent avoir des effets avantageux sur l'exécution du travail. Elles permettent, par exemple, d'accroître la créativité (Madjar et *al.* 2002), de favoriser l'entraide et la collaboration (Isen et Baron, 1991). Elles permettent également de diminuer

les comportements agressifs envers l'entreprise et son personnel (Fox et Spector, 2005). Selon Csikszentmihalyi et LeFevre (1989), le bonheur fait partie de l'expérience optimale au travail puisqu'il a un effet positif sur la motivation et la productivité de l'individu. D'autres auteurs (Mayer et Salovey, 1997 ; Goleman, 1997 et 1999 ; Boyatzis, 1982) reconnaissent également l'utilité des émotions dans la résolution de certains problèmes ou dans la prise de décisions importantes.

D'autre part, la sociologie des organisations constate que les émotions constituent un obstacle à la pensée rationnelle. Seul un esprit détaché pourrait penser de façon logique et objective et prendre de bonnes décisions (Jeantet, 2018). Crozier constate que certaines émotions négatives sont perçues comme des obstacles à une bonne gestion, elles peuvent aussi être perturbatrices, car elles suscitent des comportements improductifs.

De son côté, Hochschild (1983) a introduit le concept du « Travail émotif ». Ce travail consiste à bien transformer ses émotions (ou celles d'autrui) pour les canaliser et les rendre conformes à certaines attentes, identifiées comme normales, souhaitables, plus légitimes et montrables que celles qui seraient spontanément éprouvées.

Hochschild (1983, p. 7) utilise le terme de « Travail émotionnel » pour désigner « *la gestion des sentiments permettant d'afficher une expression du visage et une posture corporelle publiquement observables ; le travail émotionnel est vendu contre salaire et dès lors possède une valeur d'échange* ».

En d'autres termes, parfois l'employé se doit de taire ses propres émotions pour adopter l'attitude et l'expression faciale appropriées au travail. Ce concept s'applique pour tous les emplois, y compris aux gestionnaires. Selon Robbins (2000), les gestionnaires utilisent le travail émotif pour motiver l'équipe.

2.1.3 LIMITES DE LA RECHERCHE SUR LES ÉMOTIONS

Briner et Kiefer (2005) ont passé en revue la recherche existante sur les émotions (2000-2004) à partir de plusieurs sources et publications et ont noté certaines limites importantes de la recherche sur les émotions. D'abord, ils ont trouvé que sur 2606 articles, la plupart des recherches ne définissent pas l'émotion de manière valable. Le manque de définition solide est potentiellement un problème de taille dans la mesure où il jette un doute sur les recherches accumulées sur les émotions (Briner & Kiefer, 2005). Avec ce problème de définition des émotions, la mesure de ce construit est également remise en question. L'émotion étant définie comme une réaction intense, de courte durée et qui est en relation avec un événement spécifique. La mesure des émotions demande généralement aux répondants de décrire comment ils se sont sentis à un moment donné dans le passé, ou à travers une certaine période (par exemple, la semaine dernière, le mois dernier, les six derniers mois, etc.) (Madjar et al. 2002). Bien que ce format de mesure soit pratique et relativement facile à mettre en œuvre, il présente plusieurs biais. Selon Robinson et Clore (2002) avec cette forme de mesure des émotions, les gens peuvent décrire des émotions qu'ils auraient dû avoir ressenties, plutôt que ce qu'ils ont réellement vécu.

2.1.4 RAPPROCHEMENT DES ÉMOTIONS ET DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Au cours des années 1970, on assiste à un rapprochement entre les recherches portant sur l'Intelligence émotionnelle et celles sur l'étude des émotions. Un nouveau domaine de recherche, appelé « *Cognition et affect* », fait son apparition. Il a pour objet d'examiner comment les émotions interagissent avec les pensées.

Les chercheurs étudient la signification et la source des émotions. Les spécialistes de la communication non verbale mettent au point des échelles pour mesurer la capacité de percevoir l'information non verbale que recèlent les expressions du visage et les postures, y compris d'éventuelles émotions (Buck, 2015).

Pour sa part, Gardner (1983) présente sa nouvelle théorie des intelligences multiples, qui distingue neuf formes d'intelligence, dont l'intelligence intrapersonnelle, qui reconnaît et comprend les émotions propres, et l'intelligence sociale ou interpersonnelle, qui reconnaît et comprend les sentiments chez les autres. Les travaux sur l'intelligence sociale font ressortir qu'elle comprend les habiletés sociales, l'empathie, les attitudes prosociales, l'anxiété sociale et la sensibilité émotionnelle (Marlowe, 1986).

Ce n'est pourtant qu'en 1990, que sont parus les premiers articles sur l'Intelligence émotionnelle. À travers les développements qui suivront, on procèdera à un exposé de plus détaillé l'évolution de l'Intelligence émotionnelle.

2.2 L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Dans cette section on va dans un premier temps, faire une revue de la littérature existante sur l'Intelligence émotionnelle et les définitions existantes selon plusieurs auteurs. On va aussi présenter les modèles de l'Intelligence émotionnelle et la manière de la mesurer et finir le développement en évoquant les limites des recherches sur ce concept.

2.2.1 REVUE DES ÉCRITS SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Tel qu'indiqué plus haut que dès les années 1970, on commence à évoquer la notion d'intelligence sociale. C'est le fait que le terme « intelligence » ne devait pas se limiter au rendement académique (QI), mais devait aussi prendre en considération la capacité à travailler avec autrui ainsi que la capacité à juger les humeurs et les sentiments des autres (Hunt, 1928 ; Wedeck, 1947).

Sternberg (1985) a mené une recherche plus systématique qui l'a conduit à relever que l'intelligence sociale et personnelle est essentielle dans la vie courante. Parmi les formes d'intelligences pratiques indispensables dans la vie professionnelle, on retrouve, par exemple, la finesse qui permet à un bon chef de projet de comprendre le non-dit de son équipe ou de telle ou telle partie prenante.

Par la suite, Gardner (1999) a élaboré la théorie de l'« Intelligence multiple », selon laquelle l'individu possède huit sortes d'intelligences distinctes. Parmi elles, les intelligences intrapersonnelles et interpersonnelles sont décrites comme la capacité d'un individu à comprendre ses propres émotions ainsi que celles des autres.

C'est au cours des années 1990 que la notion d'Intelligence émotionnelle a émergé du champ de l'intelligence sociale. Salovey et Mayer (1990) ont publié un article sur « Intelligence émotionnelle » et l'ont réparti en quatre compétences qui constituent les variables de l'Intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1997) : 1-la Perception et l'évaluation des émotions, 2-La Capacité d'assimilation des émotions, 3-La Connaissance des émotions, et 4-La Gestion de ses propres émotions et celles des autres.

Suite à cela, Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique au *New York Times*, a découvert les travaux de Salovey et Mayer dans les années 1990. Inspiré de leurs conclusions, il a entamé ses propres recherches dans ce domaine et a proposé son ouvrage « *L'intelligence émotionnelle* » (1995). Un ouvrage marquant, qui a amené les secteurs publics et privés à se familiariser avec l'idée de l'Intelligence émotionnelle. Goleman a également mis en évidence les différentes compétences (variables) de l'Intelligence émotionnelle : 1-La Conscience de soi, 2-La Maîtrise de soi, 3-La Conscience des autres et 4-Les Aptitudes sociales (Goleman, 1999). Cependant, ces facteurs paraissent analogues à ceux avancés par Salovey et Mayer (1990).

2.2.2 DÉFINITION ET CARACTÉRISATION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Depuis la publication du livre à succès de Daniel Goleman (1995), le sujet de l'Intelligence émotionnelle a suscité un intérêt remarquable. Mais en quoi consiste précisément ce concept ? Plusieurs auteurs ont essayé de décrire le plus précisément possible la notion d'Intelligence émotionnelle. Au niveau le plus général, elle désigne la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres (Goleman, 2001). Les premiers chercheurs, Peter Salovey et John Mayer, ont initialement défini le concept de la manière suivante :

« Une forme d'intelligence qui suppose la capacité à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes » (Salovey et Mayer, 1990, Traduction libre).

Ils ont par la suite révisé leur définition pour la formuler de la manière suivante :
L'Intelligence émotionnelle désigne :

« L'ensemble des capacités mentales permettant de percevoir correctement nos émotions et celles des autres, de recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive, de comprendre nos émotions et celles des autres, de reconnaître leur importance et de gérer nos émotions et celles des autres » (Mayer et Salovey, 1997, p. 10, Traduction libre).

Reuven Bar-On (1997), un autre chercheur important travaillant dans le domaine de l'Intelligence émotionnelle, a lancé l'expression « *Quotient Emotionnel* ». Il définit l'Intelligence émotionnelle comme :

« L'ensemble de capacités, de compétences et d'habiletés non cognitives qui influent sur l'aptitude d'une personne à composer avec les demandes et les pressions environnementales » (Bar-On, 1997, p. 16).

Pour terminer, selon Goleman, l'Intelligence émotionnelle représente :

« notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui ». (Goleman, 1999, p.39).

2.2.3 LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

La littérature existante retient trois grands modèles d'Intelligence émotionnelle ; celui de Peter Salovey et John Mayer, qui considèrent l'Intelligence émotionnelle comme une habileté cognitive. Celui de Bar-On, qui présente l'Intelligence émotionnelle comme une intelligence mixte, composée d'une habileté cognitive et de traits de personnalité. Il s'agit d'un modèle qui fait ressortir l'influence des facteurs cognitifs et de la personnalité sur le bien-être général. Et enfin, on retrouve le modèle de Daniel Goleman, qui présente aussi l'Intelligence émotionnelle comme une intelligence mixte composée de l'habileté

cognitive et de traits de personnalité. Toutefois, contrairement à celui de Bar-On, le modèle de Goleman est centré sur l'influence des facteurs cognitifs et de la personnalité sur le succès en milieu de travail.

Dans ce qui suit, on propose une présentation de ces trois modèles de l'Intelligence émotionnelle qu'on résumera ensuite à travers un tableau synthétique qui retrace leurs descriptions avec les variables associées dans le Tableau 2.5 : Comparaison personnelle des caractéristiques centrales (définitions et variables) des principaux modèles de l'Intelligence émotionnelle.

Le modèle des habilités de Mayer et Salovey

Le modèle des habilités de l'Intelligence émotionnelle (Salovey & Mayer, 1990 ; Mayer & Salovey, 1997 ; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008) est considéré comme le modèle le plus fiable scientifiquement (Clarke, 2010).

Selon ces auteurs, l'Intelligence émotionnelle comporte deux dimensions. La première est la dimension expérientielle qui est liée à la capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre. La seconde est la dimension stratégique qui est liée à la capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement. Chaque dimension est ensuite divisée en deux branches (tableau 2.2).

La première branche, celle de la perception émotionnelle, correspond à la capacité à être conscient de ses émotions et à exprimer ses émotions et besoins émotionnels

correctement aux autres. La seconde branche, celle de l'assimilation émotionnelle, correspond à la capacité à faire la distinction entre différentes émotions que l'on ressent et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée.

La troisième branche, celle de la compréhension émotionnelle, est la capacité à comprendre des émotions complexes et la capacité à reconnaître les transitions d'une émotion à une autre. Enfin, la quatrième branche, celle de la gestion des émotions, correspond à la capacité à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée (Mayer et Salovey, 1997).

Tableau 2.2
Modèle de Salovey et Mayer

<i>Les compétences</i>	<i>Définition</i>
La perception émotionnelle	La capacité à être conscient de ses émotions et à exprimer ses émotions et besoins émotionnels correctement aux autres.
L'assimilation émotionnelle	La capacité à faire la distinction entre différentes émotions que l'on ressent et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée.
La compréhension émotionnelle	La capacité à comprendre des émotions complexes et la capacité à reconnaître les transitions d'une émotion à une autre
La gestion des émotions	La capacité à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée

Adapté du modèle Mayer et Salovey (1997)

Le Modèle mixte de Bar-On

Bar-On fut le premier à utiliser l'expression « Quotient émotionnel ». Son modèle tourne autour du potentiel de rendement et de succès, plutôt que du rendement ou du succès comme tel. Il est considéré comme étant orienté vers le processus qui mène aux résultats plutôt que vers les résultats eux-mêmes (Bar-On, 2004). L'instrument de Bar-On a été développé en 1997 (Bar-On, 2004). Selon lui l'Intelligence émotionnelle se développe au fil du temps et peut être améliorée à travers plusieurs éléments tels que la formation, la programmation et la thérapie (Bar-On 2004). Il considère ce type d'intelligence comme « *un ensemble de capacités, de compétences et d'aptitudes qui influencent la capacité à réussir à faire face aux demandes et pressions environnementales* » (p.16). Le modèle de Bar-On (1997) comprend cinq composantes de la compétence : (1) *Intrapersonnelle*, (2) *Interpersonnelle*, (3) *Adaptabilité*, (4) *Gestion du stress* et (5) *l'Humeur générale* (tableau 2.3).

Le premier domaine, les « *Compétences Intrapersonnelles* », comprend les compétences de conscience de soi émotionnelle, l'affirmation de soi, l'estime de soi, la réalisation de soi et l'indépendance.

Les personnes qui possèdent ces compétences sont capables de reconnaître et de comprendre leurs propres sentiments. Ils sont capables de les exprimer, de s'évaluer avec précision, et de penser et agir de manière autonome sans dépendre émotionnellement des autres.

La deuxième dimension des « *Compétences interpersonnelles* » comprend les compétences liées aux relations interpersonnelles. Elle comprend les responsabilités sociales et l'empathie. Les personnes ayant ces compétences sont capables d'établir et d'entretenir des relations mutuelles et émotionnellement proches et d'être capables de comprendre les sentiments des autres.

La troisième dimension de l'Intelligence émotionnelle, relative à ce modèle, est la « *Compétence d'Adaptabilité* ». Elle inclut la capacité de résolution des problèmes, l'adaptabilité au changement et la flexibilité.

La quatrième dimension concerne la compétence liée à la « *Gestion du Stress* » et comprend des compétences liées à la tolérance du stress et au contrôle des impulsions.

La cinquième dimension traite de la compétence en relation avec l'« *Humeur générale* » et comprend la gestion du bonheur et de l'optimisme.

Tableau 2.3
Modèle de Bar-On

<i>Les compétences</i>	<i>Définition</i>
Compétence intrapersonnelle	Elle comprend les compétences de conscience de soi émotionnelle, l'affirmation de soi, l'estime de soi, la réalisation de soi et l'indépendance.
Compétence interpersonnelle	Elle comprend les compétences liées aux relations interpersonnelles. Elle comprend les responsabilités sociales et l'empathie.
Compétence d'adaptabilité	Elle comprend la capacité de résolution des problèmes, l'adaptabilité au changement et la flexibilité.
Compétence de gestion du Stress	Elle comprend des compétences liées à la tolérance du stress et au contrôle des impulsions.
Compétence d'Humeur générale	Elle comprend la gestion du bonheur et de l'optimisme.

Adapté du modèle de Bar-On (2004)

Le modèle mixte de Goleman

Le modèle de compétence le plus connu de l'Intelligence émotionnelle est sans doute celui de Goleman (1995, 1998). Dans ce modèle, l'Intelligence émotionnelle est définie comme : « *la capacité de reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, par nous motiver et à gérer efficacement nos émotions et celles des autres* », et compétences émotionnelles, sont définies comme « *une capacité apprise basée sur l'IE qui contribue à performer au travail* » Goleman (1998 p39).

Cela a servi de base au développement de la *Emotional Competence Inventory* (ECI), qui propose que l'intelligence émotionnelle comprenne quatre groupes de compétences relatives aux compétences personnelles et sociales.

Le modèle de Goleman (1998) intègre cinq construits de l'Intelligence émotionnelle : (1). La Conscience de soi, (2). L'Autorégulation, (3). Les Habiletés sociales, (4). L'Empathie et (5). La Motivation. Plus tard, Goleman et ses collègues (Goleman et al. 2002) ont modifié et réduit les variables à, désormais, quatre, qui sont : (1). La *Conscience de soi*, qui est la capacité à comprendre ses propres émotions. (2). L'*Autogestion de ses propres émotions*, (3). La *Conscience sociale* qui comprend la capacité de sentir, comprendre et réagir aux émotions des autres tout en appréhendant les réseaux sociaux, et (4). La *Gestion des relations* qui est la capacité d'inspirer, d'influencer et de développer les autres tout en étant capable de savoir comment approcher et gérer les conflits.

Goleman a divisé les compétences émotionnelles en deux catégories distinctes : les compétences personnelles qui se rapportent à la façon dont nous gérons nos propres émotions, et les compétences sociales, qui concernent la manière dont nous gérons nos relations avec les autres (Goleman, 1999), le tableau 2.4 présente les différentes variables de ce modèle.

La Conscience de soi représente la capacité à identifier et à comprendre ces propres émotions (Goleman, 1998 ; Weisinger, 1998), La maîtrise de soi présente la capacité à gérer ces propres émotions, à canaliser efficacement les émotions négatives et à être capable de contrôler ces impulsions (Boyatzis, 1982 ; Goleman, 1998).

La conscience des autres ou empathie, comprend la conscience des sentiments, besoins et préoccupations des autres, les comprendre et être empathique envers eux.

Pour finir, la régulation des émotions chez les autres représente la capacité à influencer les autres, communiquer efficacement avec les autres et gérer les conflits (Weisinger, 1998).

Tableau 2.4

Modèle de Goleman

<i>Compétences personnelles</i>	<i>Compétences sociales</i>
<p style="text-align: center;">Conscience de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conscience de soi émotionnelle • Une autoévaluation précise des forces et faiblesses • La confiance en soi 	<p style="text-align: center;">Conscience des autres (Empathie)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La compréhension des autres • L'enrichissement des autres • La passion du service • L'exploitation de la diversité • Le sens politique
<p style="text-align: center;">Maitrise de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contrôle de soi • La fiabilité • L'adaptabilité au changement • L'innovation • La conscience professionnelle • Motivation 	<p style="text-align: center;">Aptitudes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'influence • La communication • La gestion de conflits • La gestion des changements • Le leadership • L'établissement de liens • Capacité à la collaboration et de la coopération • La mobilisation d'une équipe

Adapté de l'ouvrage de Goleman (1999)

Dans le cadre de cette étude, on retient essentiellement le modèle construit par Goleman (1999). Cela est justifié par le fait que c'est ce modèle qui met l'accent sur les compétences émotionnelles qui sont spécifiquement visées par l'étude auprès de gestionnaires, et qui sont la connaissance de soi, la maîtrise de soi, la conscience des autres et enfin les aptitudes sociales.

Le tableau 2.5 représente une comparaison des caractéristiques centrales des trois principaux modèles de l'Intelligence émotionnelle développés plus haut. Il résume ces modèles sur la base de leurs caractéristiques et leurs variables associées.

La présentation des principaux modèles de l'Intelligence émotionnelle met en évidence l'existence de deux types de conceptualisation. Celle qui conceptualise l'Intelligence émotionnelle pour la distinguer également des autres formes d'intelligence non cognitive comme le modèle de Salovey-Mayer-Caruso. Et d'autres modèles qui conceptualisent l'Intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence distincte de l'intelligence cognitive, mais qui ne la distinguent pas des autres formes d'intelligence non cognitive comme le modèle de Bar-On et de Goleman.

Tableau 2.5

Comparaison personnelle des caractéristiques centrales (définitions et variables) des principaux modèles de l'Intelligence émotionnelle

<i>Modèle de Mayer et Salovey (1997)</i>	<i>Modèle de Bar-on (1997)</i>	<i>Modèle de Goleman (1998)</i>
Définition	Définition	Définition
Représente l'ensemble des capacités mentales permettant de percevoir correctement nos émotions et celles des autres, de recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive, de comprendre nos émotions et celles des autres, de reconnaître leur importance et de gérer nos émotions et celles des autres (Mayer et Salovey, 1997, p. 10).	Représente l'ensemble de capacités, de compétences et d'habiletés non cognitives qui influent sur l'aptitude d'une personne à composer avec les demandes et les pressions environnementales (Bar-On, 1997b, p. 16).	Représente notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui.
<i>Modèle de Mayer et Salovey (1997)</i>	<i>Modèle de Bar-on (1997)</i>	<i>Modèle de Goleman (1998)</i>
Variables	Variables	Variables
<i>1) Perception des émotions</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à percevoir ses propres émotions et celles des autres • Aptitude à percevoir les émotions suscitées par les autres 	<i>1) Intrapersonnel</i> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience de ses émotions • Affirmation de soi • Estime de soi • Actualisation de soi 	<i>1) Conscience de soi</i> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience de ses émotions • Juste évaluation de soi • Confiance en soi

<p>2) Intégration des émotions à la pensée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à utiliser les émotions pour faciliter la résolution de problème, le raisonnement, la prise de décision, la créativité, etc. • Aptitude à utiliser les émotions pour communiquer des sentiments <p>3) Compréhension des émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à comprendre les émotions et leurs significations • Aptitude à comprendre la source des diverses émotions • Aptitude à comprendre comment les émotions évoluent et se combinent dans le temps <p>4) Gestion des émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aptitude à demeurer ouvert aux sentiments • Aptitude à gérer ses propres émotions et celles des autres de façon réfléchie 	<ul style="list-style-type: none"> • Indépendance <p>2) Interpersonnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Relations interpersonnelles • Responsabilité sociale <p>3) Adaptabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résolution de problèmes • Évaluation de la réalité • Flexibilité <p>4) Gestion du stress</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolérance au stress • Maîtrise des impulsions <p>5) Humeur générale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bonheur • Optimisme 	<p>2) Maîtrise de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise de ses émotions • Transparence • Adaptabilité • Réalisation • Initiative • Optimisme <p>3) Conscience des autres ou empathie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience organisationnelle <p>4) Aptitudes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leadership inspirant • Influence • Développement des autres • Catalyseur du changement • Gestion des conflits • Travail en équipe et collaboration
---	---	---

Limites des différents modèles de l'Intelligence émotionnelle

Selon certains chercheurs, les modèles qu'on a présentés renferment certaines limites dans la mesure où, de prime abord, ils peuvent parfois causer de la confusion pour les non encore initiés au sujet de l'Intelligence émotionnelle. Même si tous les modèles

parlent de conscience émotionnelle, certains divergent à cause de leur inclusion de certains aspects qui, selon certains observateurs, ne paraissent pas faire partie de l'intelligence, telle que la motivation qui apparaissait dans le premier modèle mixte de Goleman.

Ces différents modèles comportent également des divergences plus fondamentales entre les chercheurs comme celles qui sont en relation avec les caractéristiques du contour de la notion d'Intelligence émotionnelle ; est-elle une forme d'intelligence ou plutôt un aspect de la personnalité ? L'utilisation de différents modèles par les chercheurs tend donc à refléter leurs positions sur la façon dont ils perçoivent la nature de l'intelligence émotionnelle (Bar-On, 1997 ; Goleman, 1995 ; Mayer et Salovey, 1997 ; Schutte et *al.* 1998 ; Dulewicz et *al.* 2003).

La deuxième limite concerne l'utilisation d'échelles d'auto-évaluation pour mesurer l'Intelligence émotionnelle. Celles-ci reposent sur une auto-évaluation des énoncés. Certains chercheurs mentionnent que parfois l'individu choisit une réponse appropriée et non pas sa capacité réelle, ce qui tend à fausser l'analyse (Davies et *al.* 1998 ; Roberts et *al.* 2001).

2.2.4 PRINCIPALES MESURES DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Il existe deux principales approches théoriques permettant de mesurer l'Intelligence émotionnelle.

La première approche est connue sous le nom de Modèle mixte, qui comprend généralement des instruments d'auto-évaluation qui mesurent une combinaison d'habileté mentale avec les traits de personnalité. Des exemples d'instruments qui rentrent dans ce cadre comprennent l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-On (EQ-i ; Bar-On, 1997), et le test d'Intelligence émotionnelle d'auto-évaluation de Schutte (SSREIT ; Schutte et *al.* 1998).

La deuxième approche est connue sous le nom de Modèle d'Habilité. Ce modèle considère l'Intelligence émotionnelle comme une intelligence traditionnelle et comprend un ensemble de compétences qui combinent émotions et cognition (Salovey et *al.* 2008). Certains chercheurs jugent que cette approche, plus exactement le modèle du MSCEIT, est la plus fiable et valide pour mieux mesurer l'Intelligence émotionnelle (Papadogiannis et *al.* 2009). Ce modèle comporte 141 items qui recourent aux tâches classiques des tests d'intelligence pour mesurer des habiletés liées à la perception, à l'intégration, à la compréhension et à la gestion des émotions.

Le tableau 2.6 présente les principales mesures de l'intelligence émotionnelle selon Gauthier et Larivée (2007).

Tableau 2.6
Principales mesures de l'intelligence émotionnelle

Modèle d'habilités	
<i>Test</i>	<i>Description</i>
<p><i>Bar-On Emotional Quotient-Inventory</i> (Bar-On EQ-i) (Bar-On, 1997). Également disponible en français (canadien) sous le titre <i>Inventaire de Quotient Emotionnel Bar-On</i> (Bar-On, 1998b).</p>	<p>Items : 133.</p> <p>Réponses : échelle de type Likert (1 : très rarement ou pas vrai en ce qui me concerne, 5 : très souvent vrai ou vrai en ce qui me concerne).</p> <p>Âges : 16 ans et plus.</p> <p>Conditions de passation : 30-40 min ; individuel ou en groupe ; papier-crayon, logiciel ou « en ligne ».</p> <p>Scores : 21.</p> <p>Indices de validité : 4.</p> <p>Niveau de lecture : 6e-7e année.</p> <p>Application : organisationnelle, éducationnelle, médicale, clinique, recherche.</p>
<p><i>Schutte Self-Report Inventory</i> (SSR) (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty et al. 1998).</p> <p>Ce test est basé sur le modèle théorique de Mayer et ses collaborateurs.</p>	<p>Items : 33.</p> <p>Réponses : échelle de type Likert (1 : fortement d'accord, 5 : fortement en désaccord).</p> <p>Âges : 15 ans et plus.</p> <p>Conditions de passation : 10-15 min.</p> <p>Scores : 1.</p> <p>Indice de validité : 0.</p> <p>Application : « Quiconque souhaite une évaluation valide</p>

	de son intelligence émotionnelle » (Schutte et <i>al.</i> 1998, p. 176).
Modèle mixte	
<i>Test</i>	<i>Description</i>
<p><i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> (MSCEIT); (Mayer et <i>al.</i> 2002).</p> <p>Anciennement le <i>Multifactor Emotional Intelligence Scale</i> (MEIS) (Mayer, Salovey et Caruso, 1997; Mayer, Caruso et Salovey, 1999).</p>	<p>Items : 141.</p> <p>Sous tests : 8.</p> <p>Réponses : choix multiples.</p> <p>Âges : 17 ans et plus.</p> <p>Conditions de passation : 30-45 min ; individuel ou en groupe ; papier-crayon, logiciel ou « en ligne ».</p> <p>Méthodes de cotation : consensus, expert.</p> <p>Scores : 15.</p> <p>Indices de validité : 3.</p> <p>Niveau de lecture : 8e année.</p> <p>Application : organisationnelle, éducationnelle, clinique, médicale, correctionnelle, recherche.</p>

(Adapté de l'article de Gauthier et Larivée 2007)

2.2.5 LIMITES DES RECHERCHES SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Il se trouve que la notion d'Intelligence émotionnelle s'est également vu attribuer certaines critiques. Elder (1996) considère que les ouvrages de Goleman sont incohérents et manquent de théorie. Selon lui, Goleman serait devenu l'auteur inconscient des stéréotypes sociaux relatifs au rapport entre l'émotion et la raison.

De son côté, Waterhouse (2006) affirme qu'il existe de nombreux points de vue contradictoires en relation avec l'Intelligence émotionnelle. Cela implique que le concept peut ne pas être valable. De plus, elle déclare que l'affirmation selon laquelle l'Intelligence émotionnelle détermine le succès dans le monde réel, n'a pas été validée.

Malgré ces critiques, on considère les attributs de ce concept comme importants et il existe plusieurs raisons qui pourraient encourager l'individu à développer son intelligence émotionnelle. Selon (Boyatzis, 2007), développer son intelligence émotionnelle peut aider une personne à augmenter son efficacité au travail ou améliorer son potentiel. Elle peut aussi l'aider à s'épanouir en tant que personne. Elle peut aussi aider les gestionnaires notamment, à résoudre des problèmes, à tolérer le stress, à motiver les individus, à leur manifester de l'empathie, etc.

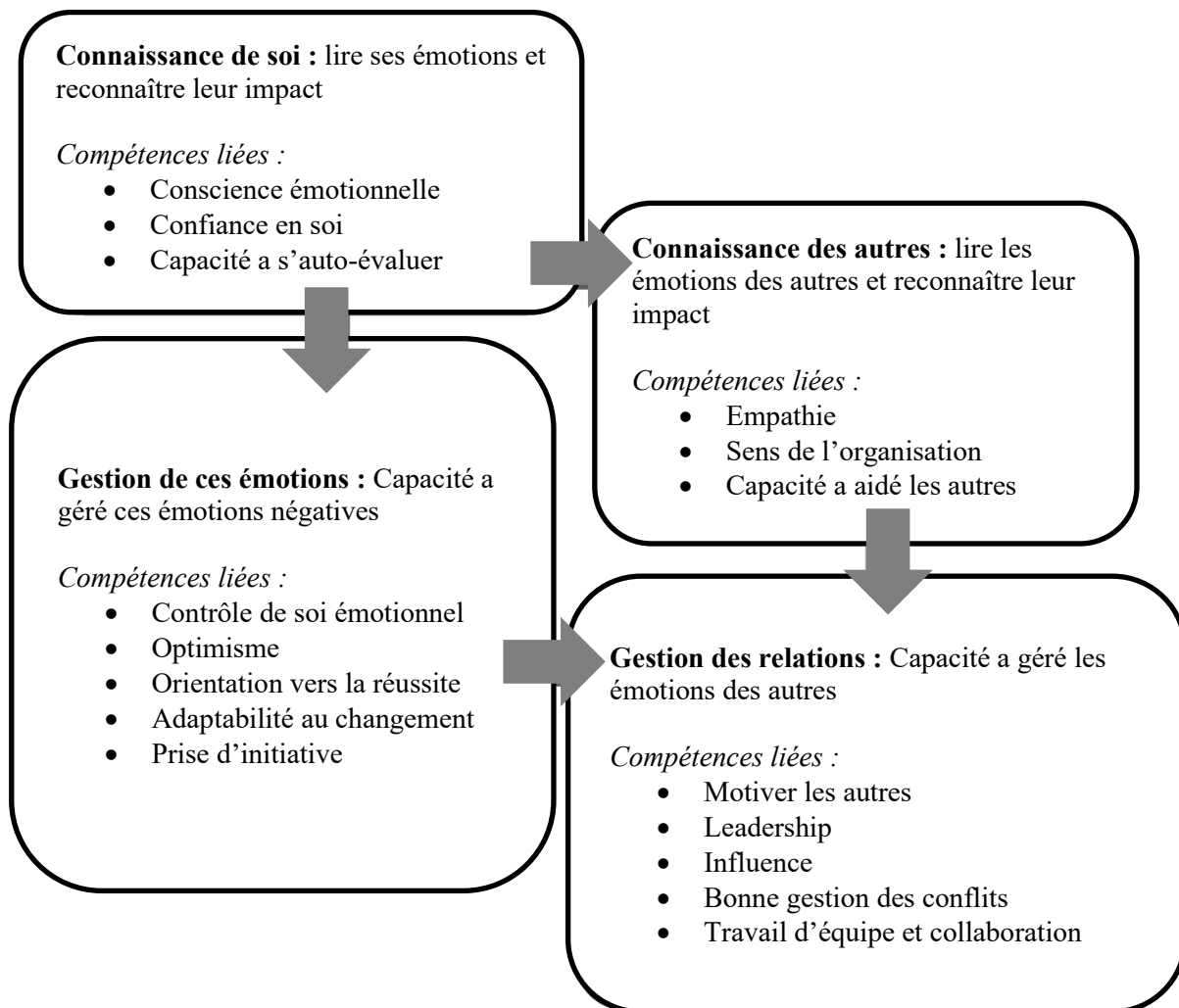
2.3 L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET LA GESTION DE PROJET

Après avoir parlé de l'Intelligence émotionnelle de manière générale, cette partie sera consacrée aux écrits qui lient l'Intelligence émotionnelle avec le domaine de la gestion de projet. Le développement débutera par une revue de la littérature sur l'Intelligence émotionnelle et la gestion de projet puis par l'impact de l'Intelligence émotionnelle sur le gestionnaire de projet.

2.3.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Daniel Goleman a été l'un des premiers à s'intéresser à la question de l'Intelligence émotionnelle au contexte du travail et à étudier son impact sur la productivité. Il soutient que l'Intelligence émotionnelle pourrait contribuer à accroître l'efficacité professionnelle. Daniel Goleman et Richard Boyatzis, ont proposé un modèle des compétences émotionnelles liées au travail (Goleman, 1998). Ils ont conclu que l'Intelligence émotionnelle a un impact sur les performances au travail. Figure 1.

Figure 1
L'Intelligence émotionnelle et son impact sur les performances au travail



(Source : Druskat, V., & Druskat, 2006, p.80 Traduction libre)

Depuis quelques années, le domaine des sciences sociales en général, et celui de la gestion en particulier, ont commencé à s'intéresser à l'Intelligence émotionnelle (Raz, 2002 ; Edelman et Knippenberg 2018 ; Clarke 2010 ; Maqbool R et al, 2017 ; Briner 1999).

Mclelland (1975) a recueilli des données auprès de plusieurs organisations dans divers secteurs d'activité et qui se rapportent aux postes les plus élevées dans la hiérarchie, dans le but de déterminer ce qui distingue les gestionnaires ordinaires de ceux qui réussissent à exceller. Les résultats ont révélé qu'une variété de compétences émotionnelles et d'aptitudes permettait de distinguer les gestionnaires qui excellent de ceux qui sont moins performants. On y retrouve le sentiment d'accomplissement, le perfectionnement d'autrui, la capacité d'adaptation, l'influence, la confiance en soi et le leadership. Il s'agit d'aptitudes et de compétences faisant partie de l'ensemble de celles relevant de l'Intelligence émotionnelle.

Selon Cherniss et Goleman (2001), l'Intelligence émotionnelle joue un rôle très important dans l'organisation. Elle vient appuyer les fonctions de gestion et est judicieux de la développer.

Le PMI a mené certaines recherches relatives à l'existence d'une corrélation entre l'Intelligence émotionnelle et la performance en gestion de projet. La première a été effectuée en 2005 et citée dans *Choosing Appropriate Project Managers*, par Mueller et Turner (2006). Les recherches ont été effectuées sur la base de 400 projets à travers le monde. Et les résultats ont permis de montrer l'existence d'une corrélation forte et certaine entre l'Intelligence émotionnelle et le succès d'un projet.

La deuxième recherche appuyée par le PMI a été présentée par Clarke et Howell (2009), qui documente un projet de recherches réalisé auprès de 67 chefs de projet. Les résultats ont permis de déduire que pour parvenir à bien motiver les équipes et à bien gérer les conflits et la communication, le gestionnaire de projet est appelé à développer son intelligence émotionnelle, c'est-à-dire sa capacité à bien utiliser ses émotions.

Selon Hartman (1999), un projet réussit si toutes les parties prenantes sont satisfaites. Il rajoute que cela n'est pas spécialement lié à la qualité, au coût, aux délais, ou à la portée du projet, mais plutôt, la manière dont les personnes sont, et la manière avec laquelle les attentes des parties prenantes sont gérées (Hartman 1999). D'autres recherches sur l'importance de l'engagement des parties prenantes confirment la nécessité de considérer activement l'utilisation de compétences émotionnelles pour y parvenir (EC) (Bourne, 2005 ; Bourne et Walker, 2005).

Certaines recherches ont été effectuées pour montrer l'importance de l'Intelligence émotionnelle pour les chefs de projets. Druskat et Druskat (2006) avaient conclu que l'environnement de gestion de projet nécessite des compétences en Intelligence émotionnelle telles que la *conscience de soi*, *l'adaptabilité*, *l'empathie*, *la capacité à convaincre*, etc. ils avancent qu'il est impératif que le développement de ce type de compétences fasse partie de la formation du chef de projet.

À cela s'ajoute les recherches d'Ammeter et Dukerich (2015), qui ont découvert que le comportement du leader était un indicateur significatif de la performance et de la maîtrise des coûts dans un projet.

Il existe aussi d'autres recherches qui ont été effectuées pour vérifier l'existence ou non d'une relation entre les compétences en matière d'Intelligence émotionnelle avec, d'une part, un leadership efficace (Barling et al. 2000 ; Rosete et Ciarrochi, 2005) et avec, d'autre part, la fiabilité du travail de groupe (Druskat et Wolff, 2001).

Caruso et Salovey (2004) ont publié un ouvrage « *The Emotionally Intelligent Manager* » à travers lequel ils montrent que l'Intelligence émotionnelle est primordiale pour la prise de décisions adéquates, pour la résolution des problèmes et pour la réussite.

Bunker (1997) estime que pour bien s'adapter et gérer les changements organisationnels, les gestionnaires doivent être conscients de leurs propres sentiments tels que l'inquiétude et l'incertitude. Et ensuite doivent être empathiques et être conscientes des réactions émotionnelles des autres membres de l'organisation afin de les aider à gérer leurs réactions.

Cette importance de l'Intelligence émotionnelle, appliquée à la gestion, n'est pas perçue seulement par les chercheurs. Les gestionnaires de projet sont eux aussi conscients que cette compétence peut être d'une valeur ajoutée incontestable à leur travail. Barry et Du Plessis (2007), ont mené une étude sur un total de 395 gestionnaires de projet et parties prenantes pour déterminer leur perception de l'Intelligence émotionnelle. Les résultats ont montré que la plupart des personnes interrogées (soit 89,79%) ont estimé que l'Intelligence émotionnelle est une compétence indispensable en gestion.

À ce propos, Mersino (2013), certifié en tant que Project Management Professional (PMP) depuis 1995 et Fondateur de Vitality Chicago, avait publié un ouvrage en 2013 « *Emotional Intelligence for Project Managers* » à travers lequel il explique que pour réussir à mener leurs équipes vers le succès, les chefs de projets ont besoin de compétences interpersonnelles et une d'une capacité à reconnaître les signaux émotionnels.

Le tableau 2.7 résume l'ensemble de recherches citées plus haut ainsi que les résultats de ces recherches.

Tableau 2.7

Principales recherches sur l'intelligence émotionnelle et leurs résultats

<i>Chercheurs</i>	<i>Résultat de la recherche</i>
McClelland (1975)	- Les compétences émotionnelles permettaient de distinguer les gestionnaires qui excellent de ceux qui sont moins performants.
(Cherniss et Goleman, 2001)	- L'Intelligence émotionnelle joue un rôle très important dans l'organisation. - L'Intelligence émotionnelle vient appuyer les fonctions de gestion et qu'il est judicieux de la développer.
Première recherche du PMI citée dans Choosing Appropriate Project Managers, par Mueller et Turner (2006)	- Montrer l'existence d'une corrélation forte et certaine entre l'intelligence émotionnelle et le succès d'un projet.

Clarke et Howell (2009)	- Pour parvenir à bien motiver les équipes et à bien gérer les conflits et la communication, le gestionnaire de projet est appelé à développer et savoir bien utilisé son intelligence émotionnelle
Hartman (1999) Bourne, (2005) Bourne et Walker, (2005)	- La satisfaction de toutes les parties prenantes est primordiale à la réussite du projet. - Les compétences émotionnelles sont nécessaires pour l'engagement des parties prenantes
Druskat et Druskat (2006)	- L'environnement de gestion de projet nécessite des compétences en Intelligence émotionnelle telles que la conscience de soi, l'adaptabilité, l'empathie, la capacité à convaincre, etc. - Il est impératif que le développement de ce type de compétences fasse partie de la formation du chef de projet.
Ammeter et Dukerich (2015)	-Le comportement du leader était un indicateur significatif de la performance et de la maîtrise des coûts dans un projet.
Barling <i>et al.</i> (2000) Rosete et Ciarrochi, (2005) Druskat et Wolff, (2001)	- L'existence d'une relation entre les compétences en matière d'intelligence émotionnelle et un leadership efficace - L'existence d'une relation entre les compétences en matière d'intelligence émotionnelle et la fiabilité du travail de groupe

Cependant, et pour l'exemple du secteur de la construction, on propose de faire référence à ce que Nigaglioni (2016) rapporte en relation avec le lien qui existe entre ce domaine professionnel et l'Intelligence émotionnelle à travers le prochain paragraphe relatif aux travaux de Clarke (2010a,b) et ceux de Lindebaum et Cassell (2012).

En effet, Clarke (2010b) avait constaté que l'Intelligence émotionnelle était un avantage pour les chefs de projet du secteur de la construction. De leur côté, en se focalisant spécifiquement sur les projets de construction au Royaume-Uni, Lindebaum et Cassell (2012) avaient une optique quelque peu différente quant à la pertinence de l'Intelligence émotionnelle pour la gestion de projets de construction. Selon ces auteurs, et étant donné les spécificités particulières de l'industrie britannique de construction, la nature de l'Intelligence émotionnelle peut devoir être recadrée pour avoir un sens dans l'industrie de la construction hautement compétitive dans une culture à prédominance masculine, où les styles de gestion agressifs et les relations contradictoires sont interprétés comme un comportement normal. Les auteurs avancent que dans ce type d'environnement, l'Intelligence émotionnelle est susceptible d'être assimilée à la suppression et au contrôle des émotions. Ils se demandent si, telle qu'elle est communément comprise, elle serait susceptible de conférer réellement aux gestionnaires de projet un avantage dans le contexte des projets de construction. Cependant, ils adhèrent à l'idée que la nature complexe et dynamique des projets de construction traduit l'importance des interactions humaines pour mener à bien un projet jusqu'à son achèvement. Lindebaum et Cassell (2012) ont reconnu que de nombreux spécialistes de la construction partagent le même point de vue qui est que l'Intelligence émotionnelle est essentielle à la réussite du projet.

Comme on l'abordera plus en détail dans le chapitre relatif à la proposition d'une approche d'adoption et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet, les observations de Lindebaum et Cassell (2012) paraissent intéressantes et d'une importance capitale. Elles s'inscrivent parfaitement à notre finalité de proposer une

approche portant sur le « *Comment* » adopter et améliorer l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet, dans la mesure où les auteurs démontrent clairement qu'ils ne rejettent pas l'Intelligence émotionnelle, mais qu'ils semblent surtout appeler à une véritable adaptation de cette aptitude à la réalité organisationnelle des différents domaines d'activités. En effet il convient d'éviter de voir dans l'intelligence émotionnelle une recette de type prêt à l'emploi.

Tous ces exemples montrent que l'Intelligence émotionnelle est une compétence essentielle qui vient compléter les autres fonctions de gestion.

Être gestionnaire, reste une activité complexe qui nécessite de la part de tout dirigeant de réelles aptitudes émotionnelles.

2.3.2 IMPACT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES SUR LES GESTIONNAIRES DE PROJET

Comme évoqué plus haut, il s'avère qu'aujourd'hui, une attention particulière doit être accordée à l'intégration de compétences non techniques ou « *soft skills* » nécessaires pour gérer efficacement les équipes et les projets, au même titre que les compétences et expertises techniques. Les compétences en « *soft skills* » deviennent particulièrement fondamentales dans des activités qui impliquent des interactions permanentes avec diverses parties prenantes comme c'est le cas dans la gestion de projet. Ces activités ont comme particularité d'être propices à l'émergence de situations conflictuelles ou tendues qui

supposent un travail émotionnel important et par conséquent, la réussite des projets se trouve tributaire de la nature et de la qualité des interactions avec les acteurs concernés.

Étant donné la nature de la gestion de projet, il est ici question essentiellement, de compétences sociales, interpersonnelles et émotionnelles. Et c'est à ce niveau qu'intervient l'Intelligence émotionnelle. Le lien entre les compétences non techniques et l'Intelligence émotionnelle a déjà été mis en évidence (Clarke, 2010b ; Davis, 2011 ; Love, Edwards & Wood, 2011), et en tant que compétence non technique déterminante, l'Intelligence émotionnelle a été associée à plusieurs atouts dans divers secteurs et aussi à la réussite des projets au cours de leurs diverses étapes de déroulement. Sans cette compétence chez un chef de projet, la résolution de certains problèmes peut être compromise ou retardée. Un tel déficit de compétence, peut également être aussi préjudiciable qu'un manque de compétences techniques. Il s'avère impératif que cette compétence soit désormais développée et améliorée auprès des gestionnaires de projet. Anderson (2010) évoque une pressante nécessité de développer, d'évaluer et d'améliorer les compétences non techniques des chefs de projet.

Plusieurs travaux confirment que la performance des projets se trouve davantage améliorée à mesure que l'Intelligence émotionnelle est développée. Son impact sur le comportement des gestionnaires de projet et sur la fiabilité du travail en équipe devient favorable, et les résultats de plusieurs travaux renforcent le constat relatif à la pertinence de l'Intelligence émotionnelle pour réussir la gestion de projet. À ce propos, des individus ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle font preuve de performances et de

succès élevés dans différents secteurs d'activité (Lindebaum et Jordan, 2012 ; Obradovic et al., 2013 ; Zhang et Fan, 2013).

Dans les développements qui suivent, on va se pencher sur la manière avec laquelle chacune des *compétences émotionnelles* du modèle de Goleman (1999) peut exercer une influence sur le comportement des gestionnaires et sur leurs manières d'approcher certaines situations et certains problèmes.

On se base ici sur le modèle de Goleman puisqu'il est à ce jour, le modèle le plus populaire et le plus utilisé par les chercheurs dans la littérature sur l'Intelligence émotionnelle.

La Conscience de soi

Selon Goleman (1999), la conscience de soi est associée à la capacité à reconnaître ses émotions et leurs effets. En d'autres termes, les gestionnaires ayant cette compétence sont conscients de leurs émotions et pourquoi ils les ressentent. Ils arrivent à comprendre les liens entre leurs sentiments et leurs actions. Ils sont conscients de comment leurs sentiments affectent leur performance et connaissent leurs valeurs et leurs objectifs. La conscience de soi agit donc sur les réflexions qui mènent à la prise de décision.

Selon Goleman (1999), le gestionnaire qui possède cette compétence est conscient de ses forces et faiblesses et recherche souvent la rétroaction des autres afin d'apprendre de ses erreurs.

Outre la conscience de ses forces et faiblesses, on trouve aussi la *confiance en soi*. Boyatzis (1982) trouve que cette variable a un impact positif sur le rendement et est aussi associée à l'efficacité managériale. Elle facilite la prise de décision, et augmente la crédibilité du gestionnaire.

La Maîtrise de soi

La maîtrise de soi consiste à savoir gérer et canaliser ses émotions ainsi que les pensées et les comportements engendrés par ces émotions (Weisinger, 1998).

Du côté émotionnel, il s'agit ici de comprendre pourquoi on ressent certaines émotions, et d'arriver à reconnaître la façon dont nous pouvons les canaliser pour mieux faire face à certaines situations (Weisinger 1998).

Sharma et Sehrawat (2014) ajoutent aussi que c'est la capacité à reconnaître les émotions chez les autres afin d'être en mesure d'établir de bonnes relations professionnelles.

Au niveau comportemental, Weisinger (1998) trouve que c'est aussi la capacité de se rendre compte qu'il se produit un changement physiologique dans notre corps tel que l'augmentation du rythme cardiaque lors d'une situation stressante par exemple.

Au niveau de la gestion des pensées, le gestionnaire doit canaliser certaines pensées négatives engendrées par certaines émotions stressantes afin de pouvoir penser clairement et garder sa concentration pour prendre les décisions adéquates (Goleman, 1999).

Les Aptitudes sociales

Un gestionnaire qui manque de compétences sociales peut nuire à la bonne marche de toute son équipe. Des difficultés d'adaptation au changement, une mauvaise gestion des conflits, un moral et une motivation de l'équipe en baisse sont tant de conséquences néfastes de cette lacune. Dans le cadre des développements qui suivent, on va traiter des trois compétences qu'on estime être les plus pertinentes liées avec l'esprit de cette recherche en relation avec ce point relatif aux aptitudes sociales, à savoir, la *Gestion des conflits*, le *Leadership* et la *Communication*.

La *Gestion des conflits* s'avère l'une des principales compétences sociales. Selon Chédotel et *al.* (2015) les conflits au travail ont un impact négatif sur la performance des organisations et ils représentent une entrave et un blocage des mécanismes normaux de prise de décision.

Le processus de résolution de conflits n'est pas un processus neutre en émotion, ces derniers suscitent énormément d'émotions négatives telles que de l'anxiété, de la colère et du ressentiment à l'égard des gens dont le comportement a engendré le désaccord (Gordon, 1992). Plusieurs compétences émotionnelles telles que l'écoute, la conscience de soi, l'assurance, et l'empathie, sont des compétences émotionnelles qui contribuent largement à la résolution des conflits (Goleman, 1999 ; Malek, 2000).

Le *Leadership* est une autre compétence sociale très importante. Elle suppose l'existence d'un meneur et des suiveurs. C'est une compétence indispensable que doit avoir

un bon gestionnaire pour gérer ses relations avec les autres. Elle implique donc la capacité à inspirer la confiance et le soutien auprès de ses employés.

Heller (2002) définit le leadership comme la capacité à organiser et à motiver les individus afin qu'ils travaillent ensemble dans la poursuite de certains objectifs. Cependant, selon Morin (1996), le leadership ne consiste pas seulement à motiver les individus, mais aussi à leur offrir des moyens légitimes de faire des choses qui ont du sens à leurs yeux et qui accroissent leur importance aux yeux de la communauté. Les termes utilisés pour définir le leadership sont souvent : motiver, inspirer, guider, influencer, s'investir, diriger, etc. On relève que ces termes traduisent une dimension plutôt affective de la chose.

Pour ce qui est de la *Communication*, qui selon Dubrin (2015) représente la transmission, la réception et la compréhension des messages, c'est aussi le processus de base par lequel les gestionnaires, les travailleurs en contact avec la clientèle et les professionnels accomplissent leur travail.

Cependant, la communication ne constitue pas seulement un échange de mots et elle ne se limite pas à la communication verbale. Il existe aussi la communication non verbale qui représente la transmission de messages par des moyens autres que les mots, cela peut être la posture, le regard, le ton de la voix, la gestuelle, etc.

Mehrabian (1950) a montré que le message n'est verbal qu'à 7%, et qu'il est non verbal à 93%. Selon Dubrin (2015), la communication non verbale est particulièrement importante, car elle renseigne sur les aspects émotifs du message.

Dans leurs ouvrages, Andersen et Guerrero (1996) mentionnent que les émotions font partie de la communication, puisque les individus expriment leurs émotions ou reconnaissent celles des autres, à travers les expressions faciales, le ton de la voix, les mouvements du corps, le corps ou encore les mots employés.

Un gestionnaire de projet qui maîtrise les habiletés en communication aura de meilleures habiletés en influence, en persuasion, en négociation, en résolution des conflits qui sont directement liés au succès d'un projet (Ziek et Anderson, 2015). Cependant, lorsque les habiletés de communication sont mal maîtrisées ou qui font défaut, cela peut se traduire par certains problèmes en milieu de travail (Dubrin, 2015).

La Conscience des autres ou l'empathie

La conscience des autres ou l'empathie est définie comme la capacité à comprendre les émotions des autres. C'est la capacité à se placer dans la situation des autres et comprendre leurs émotions, Bradberry (2020). Selon Bradberry (2020), il existe trois types d'empathie :

L'empathie affective, qui implique la capacité de comprendre les émotions d'une autre personne et y réagir correctement.

L'empathie somatique implique une réaction physique en réponse à ce que quelqu'un éprouve, par exemple celle qui consiste à avoir les larmes aux yeux en voyant une personne pleurer.

L'empathie cognitive implique la capacité de comprendre l'état mental d'une autre personne.

Un gestionnaire avec de bonnes compétences empathiques aura plus de facilité à établir des liens sociaux avec d'autres gestionnaires ou avec les membres de son équipe, il aura aussi plus de facilité à comprendre leurs pensées et émotions.

D'autre part, l'empathie contribue à la régulation et au contrôle des émotions, et renforce la nature aidante d'un individu envers les autres, Bradberry (2020).

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE

On a indiqué plus haut qu'un déficit d'Intelligence émotionnelle peut s'avérer préjudiciable et devenir une véritable entrave dans la mesure où certains problèmes qui caractérisent la gestion de projet risquent d'être difficiles à traiter. Essentiellement, les problèmes qui sont en relation avec les interactions entre les différentes parties prenantes des projets. En revanche, les personnes émotionnellement intelligentes disposent de la capacité à surmonter les obstacles susceptibles d'entraver l'avancement des projets.

Pour mettre au point notre proposition d'une démarche globale et intégrée pour une approche d'amélioration et d'adoption faisant de l'Intelligence émotionnelle une partie intégrante de la gestion de projet, on fera appel, entre autres, à la réflexion théorique et au bon sens pour affiner notre logique, aidée en cela par des expériences, des commentaires, des préoccupations et des suggestions des praticiens et par les expériences d'entreprises. Dans les actions d'une entreprise menées selon l'horizon temporel visé (stratégiques, tactiques et opérationnelles), on suppose que l'exercice de l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet relève du management opérationnel et relève donc, d'une véritable discipline d'action. Et dans ce cas l'expérience et la réflexion théorique se trouvent confortées par le bon sens.

3.1 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

La réflexion épistémologique est indissociable de toute recherche (Martinet, 1990), la posture épistémologique en tant que forme de réflexivité, s'impose alors à tout chercheur. C'est un passage fondamental puisqu'il permet de contrôler la démarche de recherche et de s'assurer de la validité, de la fiabilité et de la légitimité d'une recherche. Dans une recherche qualitative, sa fiabilité serait davantage dépendante de notre capacité à appréhender et à restituer le terrain d'étude. Le travail de recherche se base sur une certaine vision du monde en faisant appel à une méthode et en proposant un produit de recherche en fonction de la conception que le chercheur se fait de la réalité. Il s'agit de conduire une réflexion méthodologique en apportant des éléments de réponse à trois questions (Thiéart et Coll 1999) :

- *Quelle est la nature de la connaissance produite ? Est-elle objective, reflet d'une réalité qui existe indépendamment du chercheur ? Est-elle l'interprétation de la réalité par le chercheur ? est-elle une construction de la réalité ?*
- *Comment la connaissance est-elle engendrée ? Par un processus d'explication ? De compréhension ? De construction ?*
- *Quels sont la valeur et le statut de cette connaissance ? Scientifique ou non scientifique ? Vérifiée, corroborée ? Idéographique, empathique (révélatrice de l'expérience vécue par le sujet) ? Intelligible, adéquate ?*

Pour apporter des éléments de réponses appropriés à ces trois principales questions, le chercheur a besoin d'un schéma de pensée spécifique et adapté. Trois paradigmes épistémologiques relevant des sciences de l'organisation fournissent des réponses à ces

trois questions, permettant ainsi au chercheur d'être en mesure de mener une réflexion épistémologique et évaluer la scientificité de son travail de recherche en vue d'en assurer la légitimité (Tableau 3.1) (Thiétart et Coll 1999).

- Le *Paradigme positiviste*. Le positivisme a pour finalité de permettre d'expliquer la réalité. Le chercheur va ainsi découvrir les lois qui s'imposent aux acteurs.
- Le *Paradigme Interprétativiste*. L'interprétativiste permet de comprendre la réalité. Le chercheur va tenter de comprendre comment les acteurs construisent le sens qu'ils donnent à la réalité.
- Le *Paradigme constructiviste*. Le constructivisme permet de construire la réalité. Le chercheur va contribuer à construire, avec les acteurs, la réalité sociale.

Tableau 3.1 :

Synthèse des réponses de recherche apportées par chacun des paradigmes.

<i>Questions épistémologiques</i>	<i>Les paradigmes</i>		
	<i>Le positivisme</i>	<i>L'interprétativisme</i>	<i>Le constructivisme</i>
<i>Quel est le statut de la connaissance ?</i>	Hypothèse ontologique Il existe une essence propre à l'objet de connaissance	Hypothèse phénoménologique L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (construction radicale)	
<i>La nature de la « réalité »</i>	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités	
<i>Comment la connaissance est-elle engendrée ?</i> <i>Le chemin de la connaissance scientifique</i>	La découverte Recherche formulée en termes de « pour quelles causes... » Statut privilégié de l'explication	L'interprétation Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs... » Statut privilégié de la compréhension	La construction Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités... » Statut privilégié de la construction
<i>Quelle est la valeur de la connaissance ?</i> <i>Les critères de validité</i>	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idéographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Source : Thiétart et Coll (1999)

Cependant, cette étude est aussi une question épistémologique dans la mesure où elle exploite les données secondaires issues des théories conceptuelles des études

scientifiques. Cette recherche s'inscrit dans une épistémologie constructiviste où la compréhension du phénomène découlera de la perception des personnes en situation en apportant une analyse personnelle.

Selon ce paradigme, le monde est fait d'interprétations et dans ce cadre, la réalité, qui constitue l'objet de recherche, reste dépendante de l'esprit de celui qui l'observe (le sujet). Cette réalité est donc liée et construite par l'action du sujet qui l'expérimente. Dans ce cadre, les interprétations qui font le monde social se construisent grâce aux interactions entre acteurs, dans des contextes particuliers (Thiétart et Coll 1999). Ce mécanisme d'interactions permet une signification intersubjectivement partagée et se situe à la base de la construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 1966).

Si entre les positivistes et les interprétatives, il existe, une distinction entre expliquer et comprendre, de notre côté, la démarche constructiviste qu'on adopte n'exclut pas une approche de la recherche en termes de compréhension, sauf qu'on exploite une démarche de compréhension pour construire de proche en proche la réalité. Dans ce cadre, « *le réel est construit par l'acte de connaître plutôt que donné par la perception objective du monde* » (Le Moigne, 1995, p. 71-72). Selon l'auteur, les diverses épistémologies constructivistes permettent surtout de reconnaître un projet de connaissance et non plus un objet à connaître, séparer de son expérimentateur. Il est question d'« *interpréter un comportement en le rapportant à ses finalités, autrement dit connaître en termes de fins plausibles devient le projet de la recherche scientifique* » (Le Moigne, 1994, p. 104). De cette façon, la démarche de compréhension se trouve liée à la finalité du projet de connaissance qu'on va entreprendre puisqu'« *à ce titre le processus de constitution de la*

connaissance est nécessairement concerné par l'intentionnalité ou la finalité du sujet connaissant » (Thiétart et Coll 1999).

Cependant, cette épistémologie constructiviste ne remet pas en question l'évaluation de la connaissance et les critères de validité associés. Dans le cas d'une épistémologie positiviste, le degré de scientificité est évalué par le biais de critères précis qui permettent de trancher et faire une nette distinction entre les connaissances produites en disant que telle connaissance est scientifique et telle autre ne l'est pas. En revanche, la validation est différente dans le cas d'une épistémologie constructiviste, essentiellement lorsqu'il est question de sciences sociales qui, d'ailleurs, se distinguent des sciences pures comme les sciences physiques. Le constructivisme ne va pas dans la logique de critères d'évaluation destinés à permettre une nette démarcation entre science et non-science. « *Il suggère une approche de la connaissance en termes de validité éthique, c'est-à-dire basée sur des critères et des méthodes pouvant être soumis à la discussion* ». (Thiétart et Coll, 1999, p. 26). Selon ces auteurs, le constructivisme suppose la possibilité d'une pluralité des critères de validité de connaissance et suggère la nécessité d'une discussion entre les différentes communautés de savoir (scientifique, culturelle, politique...). Et qu'il est illusoire de concevoir une démarche scientifique sur des critères de vérification lorsque l'on partage une vision du monde basée sur des hypothèses phénoménologiques et internationalistes et qu'il est inadapté de concevoir une démarche scientifique sur le critère de réfutabilité lorsqu'on défend le caractère construit et transformateur des projets de recherche dans des disciplines comme les sciences de l'organisation (Thiétart et Coll 1999). Lorsqu'il est question de constructivisme, l'idée de caractère universel de critères de validité scientifique de la connaissance se trouve contestée. À ce propos, Chalmers (1986), suggère qu'il est

illusoire de tenter dans tous les cas de figure de réduire la science à quelques règles de justification fixes et universelles. Il exprime certaines réserves par rapport à ceux qui suggèrent que sans disposer de faits acquis par l'observation et sans la possibilité de mesurer, la connaissance ne peut pas être considérée comme scientifique. En évoquant certains domaines, il souligne que ceux qui cherchent inéluctablement à lier la justification des théories à seulement des faits acquis par l'observation, qu'ils « *ne se rendent pas compte que la méthode qu'ils tentent de suivre n'est pas seulement stérile et improductive, mais, pis, qu'elle n'est pas celle à laquelle la physique doit son succès* ». Chalmers (1986) poursuit et avance que « *Les développements modernes en philosophie des sciences ont mis le doigt sur les profondes difficultés soulevées par les idées que la science repose sur une base sûre acquise par l'observation et l'expérience et qu'il existe une procédure d'inférence qui nous permet en toute sécurité d'en tirer des théories scientifiques* » (p15). La même posture de Chalmers est également adoptée par Paul Feyerabend (1979, p332).

3.2 CADRE CONCEPTUEL

Avec l'Intelligence émotionnelle, il est désormais question de comportements organisationnels et de relations humaines. Il est impératif que la palette de compétences des gestionnaires de projet renferme des compétences non techniques ayant trait à la gestion des relations entre les personnes. On a indiqué plus haut que c'est surtout à un tel niveau que l'Intelligence émotionnelle peut intervenir principalement.

Par conséquent, pour ce qui est de la réflexion théorique relative à ce travail de recherche, il est évident que les apports de la théorie (école) des *Relations Humaines*,

auront une relation étroite avec ce travail de recherche. Cependant, si l'exercice et l'usage de l'Intelligence émotionnelle concernent la gestion « *au quotidien* » de projet, son adoption concerne tout projet sur un plan se situant à un niveau plutôt stratégique, puisqu'il est question de pérennité du projet. Une gestion de projet qui ne tient pas compte des aspects humains de l'organisation, risque de ne pas refléter la réalité. L'organisation risque d'en pâtir, le projet ne sera pas toujours exécuté facilement, ses activités s'enchaîneront difficilement et la marge de manœuvre s'en trouvera réduite.

3.3 APPROCHE DE RECHERCHE

L'approche de cette recherche a pour finalité d'explorer ce qui est connu, qui est déjà disponible et accessible, et de découvrir ce qui ne l'est pas, afin de construire et améliorer l'existant ou le renouveler. Comme pour tout travail de recherche, il est ici question de choix et possibilités dont on dispose, mais aussi de contraintes en matière de données et de méthodes permettant de les recueillir.

3.3.1 PRÉSENTATION DE L'APPROCHE

Pour ce mémoire, la stratégie adoptée pour répondre à la question de recherche est la revue systématique de la documentation, c'est une méthode de synthèse de la revue existante. Elle implique une analyse secondaire des résultats de recherche antérieurs et vise à vérifier si cette littérature fournit des preuves suffisamment solides pour répondre à une question de recherche.

Cette dernière est l'approche la plus susceptible d'amener vers la compréhension visée et de faire ressortir des informations sélectionnées à partir d'écrits pertinents qui permettront d'étudier la problématique centrale. On va se baser sur les recherches antérieures et les données secondaires comme source de données. Ceci permettra de tirer des conclusions appropriées.

Le but principal de recenser des écrits qui existent depuis des années, est de donner un aperçu général des apports des recherches scientifiques traitant de questions focalisées autour de l'Intelligence émotionnelle et des apports ayant traité des questions analogues à notre sujet d'intérêt, dans la mesure où ils ont abordé des points en relation avec la manière d'approcher certaines innovations organisationnelles.

La revue systématique est considérée depuis longtemps comme une méthode scientifique de recherche typologique qui permet, à la suite d'une recension des écrits, de tirer des conclusions à partir d'un ensemble d'études portant sur une même question. Elle intègre des recherches empiriques antérieures et des recherches non empiriques (Cooper, 1998). Elle est nécessaire pour l'acquisition de connaissances (Cooper, 2010). Cette méthodologie implique la collecte de données, l'évaluation et la combinaison des preuves antérieures, fournissant un ensemble de connaissances à l'appui de la pratique et l'élaboration d'une réponse à la question de recherche (Dixon-Woods et *al.* 2007).

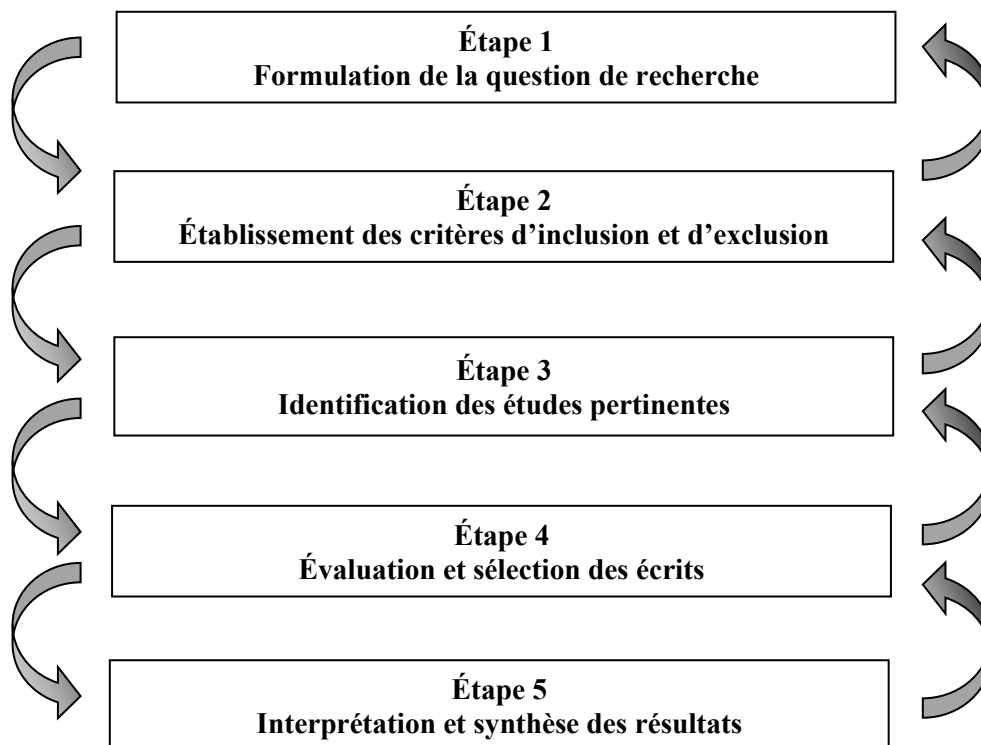
Ce type de méthodologie est souvent associé aux domaines de la santé, la production de revues systématiques mais aussi aux disciplines des sciences sociales tel que l'administration, le travail social, etc. (Gore et Jones, 2015). La présente recherche, qui se base sur une analyse des données secondaires, permettra d'évaluer une quantité importante

d'informations et de la résumer par la suite.

La revue systématique comporte cinq étapes liées par une relation, tel qu'elle est représentée dans la figure 2. « Ces étapes sont reliées entre elles de façon systématique et itérative et nullement linéaire, dans le sens où le passage d'une étape à l'autre n'empêche guère le retour sur une étape antérieure pour des ajustements ou des modifications. » (Landry et al. 2009, p. 9).

Figure 2

Démarche de l'étude systématique



3.3.2 DIFFÉRENCE ENTRE REVUES SYSTÉMATIQUES ET MÉTA-ANALYSE

Il faut cependant noter que la revue systématique diffère de la méta-analyse, même si ces deux méthodes sont considérées comme les démarches scientifiques les plus utilisées pour la synthèse des résultats des recherches antérieures. Chacune de ces deux méthodes présente des caractéristiques distinctives qui influent sur la qualité des résultats et des conclusions qu'on peut en tirer.

Columb et Lalkhen (2005) décrivent la méta-analyse comme « *l'analyse des analyses* ». C'est « *une méthode de recherche qui consiste à combiner les résultats d'études déjà publiées sur le sujet et à en faire la synthèse pour arriver à une conclusion unique* (McBurney, 1998) » (Côté, Filion et Fortin, 2006, p. 202). Selon Gauthier (2002), cette méthode de recherche possède plusieurs lacunes, telle que le non-respect des critères méthodologiques. St-Amand et St-Jacques (2013) ont souligné, dans leur guide sur la méta-analyse, plusieurs faiblesses de cette méthode comme la difficulté d'interpréter ou de combiner des résultats en présence d'éléments fortement hétérogènes. Ils ont également critiqué le fait que dans une méta-analyse, l'accent se met davantage sur les recherches publiées, ce qui augmente le risque de se référer à un échantillon non représentatif de l'ensemble des études. En revanche, dans une revue systématique, il est indispensable de déterminer des critères d'inclusion et d'exclusion avant de sélectionner les données, et d'examiner attentivement la qualité des études choisies pour la recherche.

La revue systématique s'accorde le plus avec notre problématique et offre une validité suffisante. La revue systématique est « *une revue suivant une démarche rigoureuse,*

transparente et reproductible visant à identifier et à sélectionner des études pertinentes qui traitent d'une question clairement définie et à en faire une analyse exhaustive ainsi qu'une synthèse critique » (Landry et al, 2009). Le tableau 3.2 résume la différence entre les deux approches selon Lessard, Chantale (2004).

Tableau 3.2 :

Différence entre la revue systématique et la méta-analyse

<i>Revue systématique</i>	<i>Méta-analyse</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Démarche permettant de réaliser une synthèse qualitative des données issues d'études publiées et non publiées. - Réalisation suivant une méthode, matérialisée par un protocole strict établi à priori. - Vérifiable et reproductible. - Exhaustivité dans les données. - Sélection argumentée des études. - Utile lors de grande variabilité entre les études. 	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche consistant à rassembler les données issues de plusieurs études comparables pour faire une synthèse quantitative. - Utilisation des techniques statistiques adéquates pour apporter une réponse globale. - Réalisation suivant une méthode, matérialisée par un protocole strict établi à priori. - Vérifiable et reproductible. - Exhaustivité dans les données. - Sélection argumentée des études.

Source : adapté de Lessard, Chantale (2004)

3.3.3 DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE

Pour commencer, on a déterminé des mots-clés pour la recherche. Ensuite, on a énoncé les critères d'exclusion et d'inclusion.

Une fois le document évalué, enregistré et retenu définitivement à la suite d'une lecture détaillée, on a ensuite utilisé un logiciel bibliographique appelé « Endnote » afin de rassembler les documents retenus. Ce logiciel permet de regrouper des articles appartenant à différentes sources, de bien les gérer et d'éliminer les doublons. Il a également facilité l'insertion des références dans le document MS Word ainsi que la production de la bibliographie. On a effectué la collecte de données en gardant seulement les articles pertinents. La pertinence des résultats qu'on peut trouver dépend non seulement de la quantité de documents retenus, mais également de la qualité des données recueillies.

Comme souligné plus haut dans le paragraphe 3.2.1 PRÉSENTATION DE L'APPROCHE, puis synthétisé dans la figure 2, une revue systématique comporte cinq principales étapes interreliées.

Étape 1 : Formulation de la question de recherche

La question de recherche oriente le schéma de l'étude en définissant la nature de l'intervention et de ses modalités d'application. La formulation d'une question de recherche est l'étape la plus importante de la démarche compte tenu du fait qu'elle se situe au début du fil conducteur qui lie les cinq étapes.

La recension des écrits a permis de remarquer que les études retenues avaient pour buts de vérifier des hypothèses, de décrire des phénomènes ou d'analyser des relations entre des variables. D'après la recension des écrits au cours des dernières années, les travaux semblent se focaliser presque uniquement sur le pourquoi de l'Intelligence émotionnelle dans la conduite des projets. Il a, en effet, été mis en évidence que l'Intelligence émotionnelle est d'une grande importance et d'un enjeu considérable dans le pilotage et la réalisation des projets, notamment sur la performance globale et la qualité du projet (Sunindijo, 2015), sur la réussite du projet (Geoghegan et Dulewicz, 2008), sur la satisfaction et la confiance au travail (Rezvani et *al.* 2016) ainsi que sur les performances et l'efficacité des équipes de projet (Zhang et *al.* 2020).

Cependant, on a peu d'informations sur la problématique, la question de recherche concerne alors, comme mentionné plus haut, « *Comment* » on pourrait développer l'intelligence émotionnelle afin d'en tirer le meilleur parti, et plus spécifiquement, dans le domaine de la gestion de projet.

Étape 2 : Établissement des critères d'inclusion et d'exclusion

La sélection des articles, des apports et des travaux se fait sur la base d'un ensemble de critères d'inclusion et d'exclusion auxquels une recherche doit répondre pour qu'elle soit retenue. Si les critères ne sont pas satisfaits, l'article où l'apport sera écarté. Ces critères sont fortement liés aux objectifs de la présente recherche et servent à soutenir la décision de conserver ou non un article. En se basant sur des publications académiques de revues évaluées par les pairs, on a commencé la recherche en spécifiant le sujet de l'étude, c'est-à-dire, la gestion de projet et l'Intelligence émotionnelle.

Pour chacun des documents sélectionnés, on a procédé à la lecture du titre, du résumé et de certaines sections (ex. objectifs, méthodologie) afin de déterminer si les critères d'éligibilités sont rencontrés. Dans le cas où l'analyse du titre et du résumé laisse un doute quant à l'éligibilité de la référence bibliographique, il est alors nécessaire de procéder à la lecture complète du document avant de l'inclure ou de l'exclure. Le tableau ci-dessous présente les différents critères d'inclusion et d'exclusion.

Tableau 3.3 :
Critères d'inclusion et d'exclusion

<i>Critère</i>	<i>Inclure</i>	<i>Exclure</i>
Sujet	. La gestion de projets . L'Intelligence émotionnelle	
Type de source	. Publications académiques . Ouvrages . Thèses et mémoires.	. Quotidiens et magazines . Travaux audios et vidéos . Documents de conférences . Comptes rendus et Journaux
Langue	Anglais / Français	Les autres langues (arabe, allemand, chinois, espagnol, italien...).

Le respect de tous les critères d'inclusion et d'exclusion sans exception dans les documents consultés peut garantir la qualité des études qui seront incluses dans l'analyse et, par conséquent, assurer la rigueur scientifique de la recherche.

Étape 3 : Identification des études pertinentes

L'espace de recherche des études est la bibliothèque en ligne de l'UQAC (*Université du Québec À Chicoutimi*). Elle dispose des moteurs de recherche et permet d'effectuer une recherche combinée à travers plusieurs moteurs de recherche dans le guide disciplinaire de la gestion de projet tel que :

- Business Source Complete (EBSCO) : il s'agit d'une base de données et d'un outil incontournable pour les sciences économiques et administratives, avec un contenu majoritairement anglophone. Elle couvre tous les aspects du domaine des affaires : Comptabilité, Gestion et Économie, Finance, Marketing, Gestion des Ressources Humaines, etc.

- ABI/Inform (Proquest) : cette base de données contient autant de publications scientifiques avec comités de lecture que des publications pour des professionnels, avec un contenu majoritairement anglophone. Elle est l'une des bases de données professionnelles les plus complètes du marché.

- CAIRN : Un site d'éditeurs européens. Il contient plus de 150 revues de Sciences Humaines et sociales publiées en français.

- ÉRUDIT : Il s'agit d'une collection de plus de 150 revues savantes et culturelles depuis sa plateforme, essentiellement québécoise. Elle rassemble un large éventail de 46 disciplines des sciences humaines et sociales, ainsi que des sciences. Elle permet aux usagers d'accéder à l'un des plus grands corpus de documents de la recherche francophone.

- Google scholar : c'est un outil de recherche dans la littérature scientifique.

- L'outil de découverte de l'UQAC : Cet outil permet de chercher des articles et des publications dans d'autres bases de données susceptibles de fournir l'information aux chercheurs.

Cependant, on s'est basés majoritairement sur les articles à partir de trois revues :

- 1) *International Journal of Project Management*
- 2) *Project Management Journal*
- 3) *International Journal of Managing Projects in Business.*

Ces revues sont évaluées par les pairs et couvrent les principaux aspects de la gestion de projet.

Après avoir bien précisé la question et la finalité de la recherche ensuite la liste des critères d'inclusion et d'exclusion, il devient essentiel de vérifier la qualité des documents collectés. Dans cet essai, chaque article sélectionné doit être examiné afin de garantir le respect des critères d'admissibilité qui assurent sa qualité. Avant de décider de garder définitivement un document, ce dernier doit remplir les conditions nécessaires à la sélection. Les principaux facteurs pouvant affecter la qualité d'un article sont le sujet de l'étude et le type de source.

Étape 4 : Évaluation et sélection des écrits

Les documents recueillis sont le résultat d'une recherche électronique sur Science Direct, Business Source Complete et ABI/INFORM, qui sont nos différentes banques de données. La recension des écrits a été faite soigneusement sur la base d'une liste de critères

d'inclusion et d'exclusion. Cela a permis d'éliminer facilement les articles inappropriés et de garder les publications les plus pertinentes.

Comme l'ont souligné Fortin et Gagnon (2010), la phase de l'analyse des données est une activité d'organisation qui consiste à réduire le volume des données en unités plus petites et riches de sens, pouvant être traitées, décrites, interprétées et présentées de façon simple et compréhensible. Dans cet essai, on avait une quantité importante de données caractérisées par l'hétérogénéité. Le cycle de vie de la phase d'analyse des données commence alors par la grille de lecture, passe par la codification des variables à introduire et se termine avec l'interprétation des résultats.

Étape 5 : Interprétation et synthèse des résultats

L'interprétation des résultats s'est faite à partir d'une grille d'analyse présentée dans le tableau 3.4, en précisant les variables qu'il fallait étudier dans la présente recherche.

Tableau 3.4 :
Interprétation et synthèse des résultats

Les références du document (titre, auteur, année, langue, source...)	
La problématique centrale	
Les objectifs de recherche	
Le type de recherche par rapport à l'objectif (exploratoire, descriptive...)	
Le mode d'investigation (étude de cas, observation, expérimentation...)	
Le type d'échantillon (aléatoire, non aléatoire)	
La taille de l'échantillon	
Limites de l'étude	

En synthèse de ce chapitre, on a précisé que la finalité de ce travail de recherche consiste à mettre au point et proposer une démarche globale et intégrée pour une approche d'amélioration et d'adoption permettant de faire de l'Intelligence émotionnelle une partie intégrante de la gestion de projet. La démarche consiste à faire appel entre autres, à la réflexion théorique et au bon sens pour affiner notre logique, aidés en cela par des expériences, des commentaires, des préoccupations et des suggestions des praticiens et par les expériences d'entreprises.

Cela invite donc à s'interroger sur la nature de la réalité qu'on projette d'appréhender, et sur la démarche de production de connaissance qu'on emprunte. Une réflexion épistémologique était destinée à amener à comprendre l'ensemble des présupposés sur lesquels ce travail se base. Par conséquent cette recherche s'inscrit dans une épistémologie constructiviste où la compréhension du phénomène découlera de la perception des personnes en situation en apportant une analyse personnelle.

CHAPITRE 4

APPROCHE ET TECHNIQUE D'ADOPTION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Ce chapitre est consacré à la présentation des enjeux, des conditions et de la démarche que nous proposons d'adopter pour pouvoir introduire et promouvoir l'Intelligence émotionnelle dans le cadre du travail des équipes de projet. Nous procéderons également à une revue de la littérature existante afin de déterminer les outils qui peuvent permettre l'amélioration et le développement de l'Intelligence émotionnelle parmi les membres d'une équipe de projet.

L'Intelligence émotionnelle peut être développée (Goleman 1998), et comme indiqué plus haut, Anderson (2010) évoque une pressante nécessité de développer, d'évaluer et d'améliorer les compétences non techniques, en général, des chefs de projet et plusieurs travaux confirment que la performance des projets se trouve davantage améliorée à mesure que l'Intelligence émotionnelle, en particulier, est développée. Son impact sur le comportement des gestionnaires de projet et sur la fiabilité du travail en équipe devient favorable, et les résultats de plusieurs travaux renforcent le constat relatif à sa pertinence de l'Intelligence émotionnelle.

Selon une étude comparative de Mayer, Salovey et Caruso (cités dans Goleman, 1998) sur l'Intelligence émotionnelle auprès des adultes et des adolescents, les auteurs ont constaté que les adultes étaient meilleurs en relation avec toutes les variables de l'Intelligence émotionnelle. En développant son quotient émotionnel, Bar-On (cité dans Goleman, 1998) a découvert que l'Intelligence émotionnelle des individus croît lentement, mais régulièrement et se développe davantage à mesure que leur âge avance. Sur un programme destiné à mesurer l'effet de l'âge sur la maîtrise des compétences émotionnelles, mené auprès de candidats au MBA dont l'âge variait de la vingtaine jusqu'à la cinquantaine, Goleman (1998) rapporte des résultats qui indiquent que les personnes âgées de 29 ans et plus ont montré plus d'amélioration que ceux de moins de 25 ans. Goleman (1998) cite que « *toutes les compétences émotionnelles peuvent être cultivées avec la bonne pratique* » (p. 239).

Cependant, la transition d'une organisation dans laquelle l'Intelligence émotionnelle ne fait pas partie des modes de gestion d'une équipe de projet, vers une autre qui l'adopterait pour améliorer la performance, peut représenter un véritable défi. Par conséquent, le manque de préparation peut se solder par des échecs. La véritable difficulté réside dans l'ignorance du chemin à parcourir pour y arriver. Dans ce qui suit, nous proposons une réflexion sur les conditions et les modalités qui favoriseraient et faciliteraient la mutation.

Étant donné que la transition risque de n'être simple qu'en apparence, nous proposons alors, à travers ce chapitre, une approche d'introduction et d'amélioration de

l'Intelligence émotionnelle qui se décline en deux principales missions complémentaires qui soient menées en deux temps :

- Un travail fondamental préalable focalisé sur l'amélioration de la perception et des attitudes des acteurs concernés. Il s'agit d'établir un environnement favorable à l'adhésion des personnes impliquées.
- Une formation adaptée ayant pour finalité de permettre de mieux maîtriser les tenants et les aboutissants de l'Intelligence émotionnelle dans une équipe de projet. Cette phase reste tributaire de la précédente, dans la mesure où une perception et des attitudes favorables faciliteraient le travail de mutation.

Comme pour tout projet de changement et d'amélioration, la finalité n'est pas de mettre en place tel ou tel outil ou méthode, mais plutôt de savoir comment les utiliser afin de tirer le meilleur parti. Le plus important dans l'Intelligence émotionnelle n'est pas simplement le contenu spécifique des concepts qui la constituent, mais plutôt la cohérence d'ensemble. Sinon, il existe un risque qu'aucun des termes employés associés à l'Intelligence émotionnelle (empathie, etc.) ne saurait être capable de suggérer toute la puissance et la portée véritables. Aucune de ses expressions ne saurait rendre compte de toute la complexité réelle. Pour s'acheminer vers un haut potentiel de fonctionnement et de fiabilité, les choses ne doivent pas être utilisées pour ce qu'elles sont, mais plutôt pour servir un objectif, selon une approche aussi globale. Il convient également de savoir comment les concepts et les outils s'intègrent dans une architecture d'ensemble. Notre vision et démarche est similaire à celle qui a émergé au cours des années 90, lorsque les chercheurs et praticiens se sont rendu compte qu'il ne pouvait y avoir de « *Lean*

Manufacturing » (Production au Plus Juste) sans que l'ensemble de l'entreprise elle-même, ne soit gérée selon les principes de la « *Lean Entreprise* » (L'Entreprise au Plus Juste). Ce constat a davantage été analysé ensuite avec les travaux du groupe IMVP (International Motor Vehicle Program) du MIT, à travers les chercheurs Womack, Jones et Daniel Roos (1990), et la publication de leur ouvrage qui résume des travaux menés pendant 5 ans dans le domaine de la construction automobile ; « *The Machine That Changed The World* ».

En effet, nous montrerons comment l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle au sein d'une entreprise devraient impérativement passer par une nécessaire adaptation réciproque entre elle et la réalité organisationnelle des projets. Pour mieux réussir à adopter un outil ou une méthode, il convient, entre autres, que l'organisation et la méthode s'adaptent entre elles.

Par conséquent, il nous paraît évident que la recherche de l'efficacité relative à l'application de l'Intelligence émotionnelle dans le fonctionnement des équipes de projet repose en grande partie sur trois caractéristiques qui doivent évoluer dans un même sens :

- Les paramètres de l'Intelligence émotionnelle ;
- Les structures qui régissent l'organisation des relations entre les personnes ;
- Les indicateurs de mesure de performance.

C'est en partie grâce à une telle approche que plusieurs innovations organisationnelles se voient inclure le terme « *Total* » ou « *Totale* » pour les désigner et pour faire référence au principe d'implication et de participation de tous les secteurs de l'entreprise : « *Management Total de la Qualité* » (TQM), « *Maintenance Productive*

Totale» (TPM), «*Implication Totale des Hommes*», «*Management Visuel Total des Usines*», etc. Peut-être aussi parlerons-nous un jour de concept de «*Intelligence émotionnelle Totale*» qui soit le résultat de programmes de formation destinés à toutes les personnes concernées.

C'est dans cette optique que nous avançons que le travail de mutation devrait être abordé compte tenu de :

- L'opportunité de l'adoption et de l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet ;
- Son adaptation aux besoins de la gestion des projets ;
- Ses modalités d'application et les conditions de son utilisation ;

En effet, plutôt que s'en tenir à l'application d'une théorie venant d'ailleurs qui resterait à leurs yeux artificiels, les acteurs concernés doivent bien connaître les enjeux liés à l'Intelligence émotionnelle pour en faire le bon usage. Il convient également d'éviter les imitations. Préférer les changements plutôt que les nouveautés. Introduire et/ou améliorer l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet appelle à un changement préalable d'état d'esprit et de culture de l'entreprise. L'Intelligence émotionnelle n'est pas simplement un ensemble de techniques de conduite d'une équipe de projet.

Par «*préférer les changements plutôt que les nouveautés*», nous préconisons d'éviter de voir dans l'Intelligence émotionnelle, un simple phénomène de mode, sinon nous risquons d'assister à des scénarios identiques à ceux qui se sont produits avec d'autres innovations organisationnelles. À titre d'exemple, et sans chercher à tenter d'établir un

quelconque lien entre l'Intelligence émotionnelle et le *Management de la Qualité* ou le *Lean Management*, nous proposons plutôt et surtout, de garder une certaine vigilance analogue à celle préconisée il y'a plusieurs années par Tom Peters et Robert Waterman (1983) lorsqu'ils ont évoqué l'exemple qu'ils prennent en relation avec la prolifération des cercles de qualité aux États-Unis. Il serait judicieux d'éviter que la même chose se reproduise aujourd'hui avec l'Intelligence émotionnelle :

« La dernière trouvaille est le cercle de qualité. Cette idée n'est pas mauvaise en soi, ainsi que les Japonais nous l'ont rappelé avec force. Mais ces cercles de qualité ne sont que le dernier outil en date qui peut être soit très utile, soit servir d'écran de fumée pendant que la direction continue à se soustraire à un engagement réel à l'égard du personnel. Il y a dix ans, l'enrichissement des tâches était à la mode... les choses n'ont guère changé. Les cabinets de conseil et autres spécialistes ont vendu leurs programmes aux échelons spécialisés tels que les directeurs de formation, et la direction a laissé faire surtout pour éviter de se salir les mains. Mais ces prétendues panacées ne pouvaient être appliquées avec succès dans un système qui part exclusivement de la base, sans un intérêt profond de la part de la direction. Les changements implicites requis tiennent de la révolution. De tels programmes ne peuvent en aucun cas s'instaurer sans le soutien inconditionnel de l'ensemble de l'équipe de la direction. » (Peters et Waterman, p. 245).

À ce propos, rappelons que pour ce qui est de l'adoption des cercles de qualité, dont les origines se situent plutôt aux États-Unis, les Japonais ont réellement su comment tirer

profit ; ils n'avaient pas vu dans ces groupes de « *résolution collective des problèmes* » un outil destiné seulement à l'amélioration de la qualité et la résolution de problèmes en petits groupes. Ils les ont aussi et surtout utilisés comme un moyen pour maintenir un niveau permanent de motivation du personnel, essentiellement celui travaillant sur le « *genba* » (le terrain de la production). C'est, entre autres, dans cet esprit que le Kaizen (améliorations systématiques et continues à petits pas) faisait partie de la culture de l'amélioration de la qualité. À titre d'exemple, au cours de la même période, le méthodologue industriel Kiyoshi Suzaki (1991) nous explique comment cette approche permet à la fois d'améliorer les choses, mais aussi d'instaurer la motivation :

« ...Toyota n'hésite pas à recourir à ces méthodes pour réduire le temps de travail par opérateur d'une demi-seconde. Chaque idée de progrès peut paraître, en elle-même, banale. Il existe pourtant une grande différence entre le fait la mettre en application et celui de l'ignorer » (Suzaki, p. 168).

Bien avant Tom Peters et Robert Waterman, en 1946, Jean Chevalier, qui fut président au comité de l'organisation française, souligne que nombreux étaient ceux qui ont commis l'erreur de chercher à copier servilement les aspects superficiels des idées de Frederick Winslow Taylor, au lieu de les adopter intelligemment. Selon lui, on n'avait vu dans les idées de Taylor rien d'autre qu'un ensemble de procédés qu'on appliquait tels quels, sans chercher à dégager les conditions particulières. On les voyait beaucoup plus

comme « *des tours de main que des règles générales, des recettes immédiatement utilisables que des principes* » (Chevalier, p. 59).

Il est donc question de principes directeurs et préalables d'abord, et de techniques et outils ensuite. En d'autres termes, de schémas, de pensées d'abord, et de modalités de fonctionnement ensuite. Voilà pourquoi, il n'est pas rare de retrouver des travaux qui peuvent nous paraître « *philosophiques* » sur des aspects relatifs à des domaines en apparence purement techniques ou opérationnels. Nous en avons, à titre d'exemple, pris le cas des cercles de qualité et de l'approche de Taylor. La même chose est observée pour d'autres innovations. Nous avons plus haut fait référence au « Lean Management » et à la « Lean Entreprise ». Six ans après la publication du « *The Machine that changed the world* » James Womack et Daniel Jones, ont publié leur ouvrage « *Lean Thinking* ». Les auteurs parlent essentiellement d'aspects et de principes directeurs beaucoup plus que de techniques à adopter à la va-vite. Un autre ouvrage portant aussi un titre évocateur, celui de Benjamin Coriat (1990): « *Penser à l'Envers ; Travail et Organisation dans l'Entreprise japonaise* ». Au lieu de se focaliser sur un quelconque aspect purement technique, Coriat nous recommande plutôt d'apprendre à penser à l'envers tout le savoir qui s'est accumulé depuis longtemps pour pouvoir devenir capable de comprendre ce que nous proposent les entreprises japonaises. Au cours de la même année, en 1990, est apparu chez Masson, Paris, l'édition française d'un ouvrage de 1978 de Taiichi Ohno lui-même (fondateur du Toyota Production System) : « *L'esprit Toyota* ». Dans la préface à l'édition française, François Dalle, ancien Président du Comité stratégique de l'Oréal, admet ceci :

« Ce livre n'est donc pas un livre de recettes. C'est un livre de préceptes. Cela décontenancera ou décevra sans doute beaucoup ceux qui, à l'instar des premiers ingénieurs de Ohno, attendent du Maître qu'il leur dise quoi faire, et comment. À ceux-là, le Maître répond ici que c'est à eux, et non à lui, de trouver, au contact des réalités, les réponses à leurs questions. Son rôle à lui est de les aider à se poser les bonnes questions et, pour commencer, à se demander pourquoi ils font ce qu'ils font. Pourquoi, pourquoi et encore pourquoi. C'est par cette ascèse que l'on finit par « voir ce qui n'est pas visible », ces gaspillages de toutes sortes qui se cachent derrière les habitudes, comme une seconde nature. ».

Nous avons avancé précédemment que « lorsque l'environnement change, l'entreprise ne peut plus survivre si elle continue à s'organiser avec les raisonnements, les schémas de pensées, les outils et les approches adaptés aux données générales d'une époque précédente et révolue. Il convient alors de repenser la gestion des entreprises ».

Pour ce qui suit, nous insisterons aussi sur le fait que, comme pour toute innovation organisationnelle ou pour tout changement ou mutation, l'Intelligence émotionnelle ne peut pas évoluer plus rapidement que l'évolution des attitudes et des mentalités. Elle peut même ne jamais se mettre en place et s'améliorer tant que nous ne voyons pas tomber le blocage qui provient du refus des différents acteurs d'accepter le changement.

La capacité à modifier le comportement des hommes et à élever leur niveau, constituera de plus en plus, une composante fondamentale de la performance des équipes de projet. Il est important que ces équipes prennent conscience que les attitudes d'hier risquent

de ne plus être compatibles avec les exigences actuelles et futures de performance et de compétitivité. Chaque membre doit s'attendre à ce que son rôle change et évolue. La transition peut s'avérer difficile pour ceux qui s'attachent au passé. Certains refuseront sans doute de remettre en question le statu-quo, mais nous dirons que dans un tel cas de figure, la concurrence se chargera implicitement des réfractaires au changement. Luc Maury (traducteur) pour l'édition française de Frederick Winslow Taylor (1957), nous rapporte les propos de Taylor sur les actions que pourrait faire la concurrence par rapport à une position similaire qui est en relation avec le type de blocage qui peut provenir des uns ou des autres :

« Ce livre a été écrit pour faire comprendre que le paiement de salaire élevé est le moyen d'obtenir un bas prix de revient. Les ouvriers désirent ardemment voir leurs salaires s'élever, tandis que les patrons et les propriétaires désirent avec autant d'ardeur obtenir un bas prix de revient pour étendre leur marché en abaissant leur prix de vente tout en augmentant leurs bénéfices. Et ce troisième objectif — la baisse des prix de vente — sera atteint, quelle que soit l'attitude des ouvriers et des patrons à ce sujet, car, quand les consommateurs auront compris que la direction scientifique est le moyen d'obtenir ce résultat, ils en imposeront l'application ».

4.1 IMPORTANCE DE LA PERCEPTION ET PRÉPARATION AU CHANGEMENT

Comme nous l'avons avancé en début de ce chapitre, nous proposons une approche d'introduction et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle qui se décline en deux principales missions complémentaires qui soient menées en deux temps. La première concerne un travail fondamental à entreprendre en préalable et qui soit focalisé sur l'amélioration de la perception et des attitudes des acteurs concernés. Il s'agit également d'établir un environnement et un cadre favorables à l'adhésion des acteurs concernés.

La difficulté dans l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle n'est pas nécessairement à rechercher au niveau de ses concepts. Elle est avant tout et surtout à rechercher au niveau de la perception des personnes concernées, et de leurs manières de l'aborder.

Dans des approches de travail comme celles qui relèvent du domaine de la gestion de projet, le facteur humain représente une variable importante dans le travail de transition et de changement. Il serait difficile de pouvoir avancer sans compter sur le concours actif et volontaire des personnes concernées. L'élément le plus crucial est le développement des mentalités. L'Intelligence émotionnelle appelle à un changement de culture dans la manière d'approcher et de gérer le facteur humain. Les membres d'une équipe de projet doivent avoir parfaitement compris la chose afin d'en faire des alliés de la transition. C'est l'un des points qui décideront du succès ou de l'échec. La mutation risque de se solder par un échec

si l'on ne prend pas soin de donner à l'engagement des personnes, une priorité dans la conduite du changement. Les équipes de projets ne devraient pas être réticentes par rapport aux efforts à déployer pour y aboutir, puisqu'après tout, la difficulté sera à la hauteur de l'intérêt et des avantages que procure l'Intelligence émotionnelle dans la gestion des équipes de projets.

Selon notre vision des choses et selon notre vécu en relation avec les enjeux de l'Intelligence émotionnelle dans le cadre d'un travail en équipe de projet, nous relevons que, comme pour toute innovation organisationnelle qui appelle au changement, l'Intelligence émotionnelle n'échappe pas aux erreurs de jugement et à certaines idées reçues liées à la nature du type de relations qui peuvent exister entre les gens. Une étape préalable fondamentale s'avère primordiale pour que le début de l'apprentissage émotionnel puisse se faire sans à-coups et ne soit pas trop étalé dans le temps. Il est ici question d'amener les acteurs concernés à ajuster leur perception des choses et à s'atteler à abandonner les anciennes attitudes et les anciennes méthodes et habitudes bien ancrées, en matière de relation avec eux-mêmes et avec les autres. Pour l'instant, il n'est pas encore question d'actions traduites en termes de comportements et d'agissements, il est préalablement question de schémas de pensées, de perceptions et de principes directeurs. Puisque lorsque les personnes changent leur vision des choses, les comportements et les attitudes couleront ensuite de source.

Cependant, il n'est pas écarté de rencontrer des domaines ou des secteurs d'activités où l'on pourrait penser d'entrée de jeu que l'Intelligence émotionnelle ou son amélioration n'a pas sa place.

Il est également possible de voir que, paradoxalement, des domaines qui misent beaucoup sur la réussite de la gestion de projets comme la construction et l'informatique, soient connus pour dévaloriser les compétences interpersonnelles aux compétences techniques, pensant que ces domaines sont caractéristiques des emplois à faible demande de travail émotionnel. Cependant, cela peut s'expliquer par le fait que l'Intelligence émotionnelle était plutôt positivement liée à l'efficacité du travail en équipe dans des milieux professionnels caractérisés par des exigences émotionnelles élevées (Nigaglioni, 2016).

Dans la section 2.3 relative à « *l'Intelligence émotionnelle et la Gestion de projet* », nous avons fait référence aux conclusions des travaux de Clarke (2010a,b) et ceux de Lindebaum et Cassell (2012) en relation avec le secteur de la construction. Alors que selon Clarke (2010b), l'Intelligence émotionnelle était un avantage pour les chefs de projets du secteur de la construction, Lindebaum et Cassell (2012), avec une optique différente, proposent plutôt de recadrer la nature de l'Intelligence émotionnelle pour réussir à l'adapter aux spécificités particulières de l'industrie britannique de construction hautement compétitive caractérisée par une culture à prédominance masculine, où les styles de gestion agressifs et les relations contradictoires sont interprétés comme un comportement normal et où l'Intelligence émotionnelle est susceptible d'être assimilée à la suppression et au

contrôle des émotions. Même si les auteurs adhèrent à l'idée que la nature complexe et dynamique des projets de construction suppose l'importance des interactions humaines pour mener à bien un projet jusqu'à son achèvement, et même s'ils reconnaissent que de nombreux spécialistes de la construction partagent le même point de vue qui est que l'Intelligence émotionnelle est essentielle à la réussite du projet, ils se demandent si tel qu'elle est communément comprise, l'Intelligence émotionnelle pourrait apporter les avantages attendus.

C'est pour de telles raisons que nous avons indiqué que les observations de Lindebaum et Cassell (2012) nous paraissent intéressantes et d'une importance capitale. Elles s'inscrivent parfaitement à notre finalité de développer les conditions du « *Comment* » adopter et améliorer l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet, dans la mesure où les auteurs démontrent clairement que, certes, ils ne rejettent pas l'Intelligence émotionnelle, mais qu'ils semblent surtout appeler à une véritable adaptation de cette aptitude à la réalité organisationnelle des différents domaines d'activités. En effet il convient d'éviter de voir dans l'intelligence émotionnelle une recette de type prêt à l'emploi. Il s'agit d'éviter de reproduire ce que nous avons évoqué plus haut, à titre d'exemple, en relation avec les apports de Taylor et ce qui s'est fait avec les cercles de qualité par certains praticiens.

L'étude menée par Chien Farh, Seo, et Tesluk, (2012) en vue d'explorer le rôle du contexte de travail dans la relation entre l'Intelligence émotionnelle, l'efficacité du travail d'équipe et la performance au travail, a certes, renforcé le constat que l'Intelligence

émotionnelle a un impact positif sur la performance, et était positivement liée à l'efficacité du travail d'équipe dans des contextes de travail marqués par des exigences émotionnelles élevées et une complexité managériale. Si parallèlement à cela, les découvertes de leurs recherches montrent une association négative dans des contextes où ces caractéristiques étaient faibles, il reste néanmoins que leur recherche relève que l'Intelligence émotionnelle reste avantageuse pour les chefs de projets impliqués dans des projets de construction complexes.

À ce propos, aujourd'hui, les futurs chefs de projet sont susceptibles d'être diplômés de programmes de construction et d'ingénierie qui incluent les compétences interpersonnelles en tant que compétences professionnelles essentielles (Ahn et *al.* 2012 ; Ellis et Petersen, 2011 ; Yepes et *al.* 2012).

Nous proposons de présenter certains résultats des recherches menées par Lindebaum et Cassell en 2012. Nous supposons que ces recherches permettent de fournir des pistes de réflexion et constituer une base pour l'action. Elles s'inscrivent dans le schéma que nous cherchons à véhiculer dans le cadre de cette partie de ce travail de recherche. À titre d'exemple, les auteurs ont réussi à relever que paradoxalement, alors que selon certains professionnels, les émotions étaient considérées comme inappropriées à exprimer en milieu de travail, ou qu'elles étaient inutiles dans leur domaine professionnel, ces mêmes professionnels étaient conscients que les émotions étaient omniprésentes. Les travaux montrent qu'au moment où ces professionnels tentent délibérément de supprimer

toute manifestation apparente d'émotion, ils sont conscients et reconnaissent parfaitement que leurs émotions étaient bouleversées.

Voilà une chose que l'on ne peut pas nier. Dans chaque agissement et raisonnement, il intervient une part d'émotionnel. N'est-il pas dit que lorsque l'on est amené à prendre une décision, cette dernière sera le résultat d'une association entre notre rationnel et notre émotionnel ?

Pour ces études, Lindebaum et Cassell (2012) ont participé à des recherches menées dans le domaine de l'industrie de la construction au Royaume-Uni, portant sur les enjeux et l'utilité de l'Intelligence émotionnelle dans ce type de métier. Les auteurs ont effectué des entretiens qualitatifs avec 19 chefs de projet, parmi ceux qui étaient plus jeunes en ayant une formation universitaire avant de devenir chefs de projets, et d'autres plus âgés, qui, au départ, étaient plutôt des artisans.

Pour se rendre compte que l'étude se focalisait sur l'intelligence émotionnelle, une définition du concept avait été présentée aux participants au démarrage. Ils ont été ensuite sollicités pour retracer des moments de leur métier qui avaient induit des manifestations d'émotions.

Il se trouve que le terme émotion était déjà d'entrée de jeu, une source de malaise auprès de certains participants qui supposent que les émotions ne sont pas utiles pour leur métier et qu'elles sont inappropriées dans les projets de construction. Selon eux, à part une manifestation de la colère que l'on autorise à s'échapper et qu'ils expriment généralement à

l'encontre des subordonnés, aucun autre type d'émotions ne devait se manifester et ne doit s'accompagner d'expressions visibles lorsque ces émotions existent. Quatre thèmes principaux ont émergé des récits des participants (Lindebaum et Cassell, 2012) :

- Les émotions étaient considérées comme difficiles à aborder
- Les émotions étaient généralement associées à la faiblesse
- Les émotions étaient inappropriées à exprimer en milieu de travail
- Les émotions étaient inutiles.

Selon nous, lorsque des chefs de projets voient les choses sous cet angle de vue et qui camperaient sur de telles positions, cela serait renoncer un peu trop vite à des enjeux qui auraient pu être considérables. C'est en quelque sorte, une censure pour la suite des choses. Cependant, dès lors que les équipes de projet arrivent à prendre conscience de l'étendue du gaspillage qui peut résulter des anciens modes de relations entre les personnes, ils devraient être capables d'imaginer des moyens pour les éliminer en adoptant un point de vue différent. Par conséquent, nous supposons que cette première phase, dont la finalité est d'améliorer la perception des personnes par rapport à l'importance de l'adoption et de l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle, peut-être plus ou moins longue selon les spécificités des domaines d'activité, selon les efforts déployés pour y arriver et selon l'investissement qui sera engagé pour le faire. Même si certaines industries peuvent être lentes à accepter et à adopter le changement, l'Intelligence émotionnelle risque de ne pas avoir sa place dans ces industries tant que ce changement ne soit pas opéré et tant qu'elle ne soit pas acceptée en tant que compétence requise de tout chef de projet. Il est important de

savoir comment s'y prendre par rapport à ceux qui risqueraient de camper sur des positions du type « *une organisation est pilotée par des systèmes et des procédures plutôt que par des personnalités* » ou encore « *les personnes sont évaluées sur la base de faits et chiffres au lieu de choses émotionnelles* » (Lindebaum et Cassell, 2012, p. 72).

La lourdeur et la rigidité dans les opinions et dans la perception des choses peuvent varier d'une industrie à une autre. Le changement peut être plus ou moins lent en fonction de la nature et des caractéristiques de chaque industrie. Mais, au bout du compte, les travaux de recherche font ressortir qu'il semble être inévitable que l'Intelligence émotionnelle fasse partie des compétences requises d'un chef de projet.

Parmi les principaux constats que nous relevons à travers les recherches de Lindebaum et Cassell (2012), est que, quel que soit la nature de l'hostilité et de l'attitude de rejet que certains professionnels pourraient manifester à l'encontre de l'Intelligence émotionnelle dans leurs domaines respectifs, il existe une chance que cela ne soit irréversible qu'en apparence puisque que la possibilité d'améliorer et de canaliser leurs opinions, existe. Cela peut s'avérer aisé surtout lorsque ces professionnels eux-mêmes ne peuvent pas nier l'existence et les possibles manifestations d'émotions dans leurs métiers. Une autre chose importante émerge de cette étude, celle qui montre qu'il peut être dénué de sens de pensée qu'il existe des domaines professionnels où les émotions n'existent pas, qu'elles sont inutiles ou qu'elles ne sont pas sollicitées. Nous supposons que l'alibi de la différence entre les secteurs d'activités quant à la pertinence et l'acceptation de l'Intelligence émotionnelle, justifie en l'espèce le déficit dans le « *vouloir* » changer les

choses pour s'adapter aux exigences de performance. La différence entre les domaines d'activités implique une seule chose ; l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle passent impérativement par une nécessaire adaptation réciproque entre elle et la réalité organisationnelle des projets. Pour mieux réussir à adopter un outil ou une méthode, il convient, entre autres, que l'organisation et la méthode s'adaptent entre elles.

Nous relevons également que les résultats des études menées par Lindebaum et Cassell (2012) renforcent l'une des idées que nous proposons et qui supposent qu'il suffit de bien expliquer les choses aux personnes concernées et de leur exposer les enjeux pour que leurs perceptions puissent s'améliorer. Ce qui paraît intéressant dans cette étude, c'est que, contrairement à la perception négative et à l'attitude de rejet de certains chefs de projets, d'autres chefs de projets travaillant dans le même domaine (industrie de la construction) avaient exprimé une attitude plutôt favorable à l'idée de développer et de promouvoir l'Intelligence émotionnelle dans leur métier. Les auteurs nous rapportent les propos d'un chef de projet qui suppose que « *80 % des personnes dans l'industrie de la construction n'étaient pas au courant du concept d'Intelligence émotionnelle* ». Dans le même ordre d'idées, et malgré une industrie caractérisée par la lenteur dans l'acceptation et dans l'adoption du changement, le chef de projet avance ce que d'autres partagent avec lui, et qui est le fait que l'Intelligence émotionnelle serait un paramètre de l'avenir de la gestion de projets de construction, il affirme que l'intelligence émotionnelle est une « *chose que nous devons vraiment mieux assimiler au sein de l'entreprise...je pense à l'avenir, c'est l'essence de la gestion sur les chantiers de construction* » (Lindebaum & Cassell, 2012, p. 73).

À travers les recherches de Nigaglioni (2016), nous pouvons relever également qu'une formation universitaire pourrait être un facteur déterminant jouant en faveur d'une adoption et d'une promotion plus aisée de l'Intelligence émotionnelle, dans la mesure où l'auteur constate que les diplômés universitaires sont plus enclins à reconnaître l'importance et les enjeux des compétences interpersonnelles

Nous supposons que l'un des points les plus importants et qui peut prendre le plus de temps, est le suivant : dans toutes les organisations, les managers doivent avoir parfaitement compris la chose et doivent être sincèrement désireux d'entreprendre les changements. Cela paraît évident dans la mesure où le sommet de la hiérarchie reste le garant de la cohérence d'ensemble et que la participation active des autres niveaux repose principalement sur celles des managers. C'est à eux de s'impliquer en premier, de montrer leur détermination, de créer des conditions favorables au changement et de veiller à assurer l'adhésion des personnes concernées. D'une équipe de projet à une autre, l'ampleur des progrès varie selon le degré d'engagement des managers ou de la direction. Par la suite, la collaboration de l'ensemble des acteurs concernés devient une règle puisque les choses seront beaucoup plus facilitées lorsque la transition revêt un caractère intégratif à travers l'implication de tous. Cette condition a également été rappelée par Tom Peters et Robert Waterman à travers leurs commentaires sur l'usage qui a été fait des cercles de qualité aux États-Unis (Peters et Waterman 1983).

Pour éviter une apparente illusion de facilité des choses, nous tenons à attirer l'attention sur le fait que, projeter d'introduire et d'améliorer l'Intelligence émotionnelle

dans la gestion de projet pour, désormais, en faire l'un des piliers de fonctionnement, risque dans certaines situations de n'être simple qu'en apparence. Dans certains cas, lorsque l'on essaie d'obtenir le concours actif des personnes concernées pour mener un travail de mutation, il existe un risque de nous heurter parfois à un obstacle de taille, qui est la crainte de certains acteurs qu'un tel changement n'entraîne une perte de pouvoir et limite l'exercice de leur autorité. Il est évident qu'un tel sentiment peut principalement se manifester chez certains chefs de projets qui n'auraient pas bien cerné les tenants et les aboutissants de l'Intelligence émotionnelle. Ils peuvent avoir tendance à éprouver de la crainte dans la mesure où ils assimileront l'application de l'Intelligence émotionnelle à une sorte de critique implicite de leurs anciennes méthodes et procédés de travail. Ils peuvent aussi avoir tendance à percevoir dans ce genre de changements, une manière de leur « voler » leur pouvoir et autorité.

Il est important d'agir de manière à ne laisser planer aucun doute quant au maintien du rôle, de la responsabilité et du pouvoir de chacun. Il est clair que le plus difficile pour chacun est de pouvoir reconnaître sans que ses compétences et son pouvoir soient remis en question, que certaines de ses attitudes et comportements peuvent être une entrave à l'avancement d'un projet.

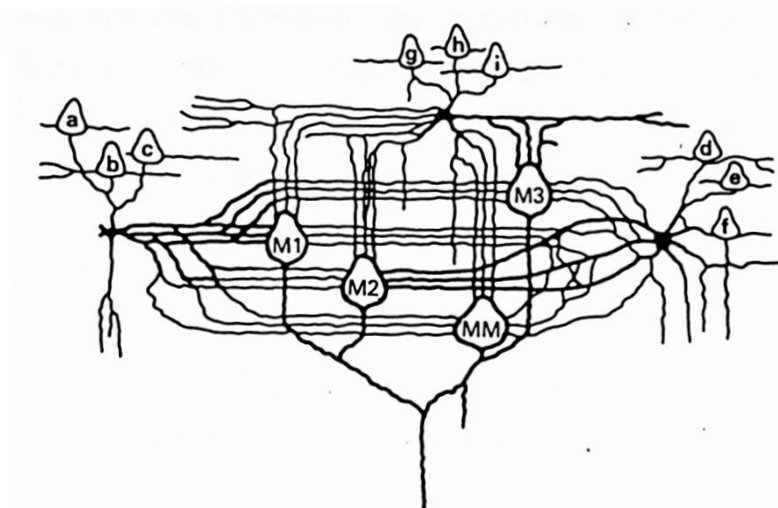
Cette crainte de perte de pouvoir peut sans doute provenir de certains chefs de projets que nous avons évoqués plus haut et qui pensent que les émotions sont généralement associées à la faiblesse. Ils ne voudront pas paraître « faibles » face aux membres de leurs équipes. De notre côté, nous pensons que lorsque l'Intelligence

émotionnelle s'installe et devient une partie intégrante des compétences et du mode de gestion du chef de projet et de l'équipe, chacun sera « *assez intelligent* » pour comprendre qu'un chef de projet « *émotionnellement intelligent* » est aussi « *assez intelligent* » pour réussir à empêcher qu'il soit associé à tort, les concepts de permissivité et de responsabilisation accrue. Chacun comprendra que le management reste le management, sauf qu'il prend un nouveau visage. Les membres de l'équipe ne dirigeront pas l'entreprise en lieu et place du chef de projet ni n'adopteront un comportement irresponsable. Comme nous l'avons avancé précédemment, chaque membre d'une équipe de projet va s'attendre à ce que son rôle change et évolue puisque, la performance impose que les relations qui régissent tous les membres fassent l'objet d'une redéfinition. La résistance des uns et des autres ne pourra s'atténuer s'ils comprennent la nature et la raison de chaque mesure adoptée et s'ils peuvent exprimer leurs avis sur les modalités d'adoption et d'adaptation de l'Intelligence émotionnelle. Et de cette manière, les chefs de projets et les membres de leurs équipes accepteront les changements organisationnels. Et en parlant de changements organisationnels, nous-nous pencherons à travers les développements qui vont suivre, sur le rôle à jouer par les structures organisationnelles pour faciliter le mouvement de transition.

4.1.1 VERS UNE STRUCTURE QUI FAVORISE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE, SELON LE SCHÉMA BIOLOGIQUE DE STAFFORD BEER (1979)

Lorsque la question de la préservation de la sphère de pouvoir et d'autorité de chacun est traitée, et lorsque les problèmes d'interface sont surmontés, les personnes pourront se forger une vision plus générale de la façon dont leurs rôles s'intègrent dans le schéma global. Dans une pareille situation, le cybernéticien britannique Stafford Beer, nous aurait sans doute proposé son schéma biologique pour faciliter à dénouer les choses. À travers son concept de « *Structure biologique* » de l'organisation, dont il a emprunté l'idée au mode de fonctionnement de l'encéphale humain, Beer (1979) avance que la structure qui détiendra l'avantage compétitif est celle selon laquelle les responsabilités s'imbriquent les unes dans les autres. Il ajoute que l'aptitude d'une équipe à mieux orienter une quelconque action serait beaucoup améliorée si elle est organisée selon un schéma biologique (figure 3).

Figure 3
Structure biologique de l'organisation
(D'après Stafford Beer cité dans Bounine et Suzuki 1989, P.130)



Cette structure est proposée par opposition aux structures d'organisation qui risquent d'être une source de lourdeurs et de manque de réactivité. Selon les auteurs, cette structure propose une forme plus souple et évolutive. Elle rejette l'idée qui suppose que c'est en isolant un système de son environnement, qu'on arrive à le rendre performant. Lorsque les choses sont gérées sous la forme de sous-systèmes fermés où chacun s'occupe uniquement de son champs d'activités, en se limitant à rechercher à optimiser son propre fonctionnement, cela ne concoure pas nécessairement à obtenir un optimum d'ensemble. Cette structure propose d'éviter de regrouper les activités sous la forme d'ilots isolés. L'idée qu'une partie extérieure à une fonction quelconque ne peut être jugée capable de s'impliquer et d'apporter une contribution, se trouve remplacée par l'idée de favoriser la collaboration en montrant aux personnes concernées comment leurs activités s'intègrent dans un schéma d'ensemble. A titre d'exemple, Bounine et Suzaki (1989, p129) nous expliquent comment un tel schéma emprunté à Stafford Beer, rend bien compte du fonctionnement d'une direction commerciale. Ils expliquent que le directeur général (MM) est, certes, en relation permanente avec chacun de ses trois adjoints (M1, M2 et M3). Mais à travers le schéma biologique, et pour mieux cerner les situations à gérer, il autorise M1 et M2 de collaborer avec les trois collaborateurs de M3. Et inversement, M3 peut à son tour collaborer avec les collaborateurs des autres adjoints.

Le souci de délimitation au sein de l'organisation des équipes serait secondaire lorsqu'il est question d'instaurer auprès des personnes un sentiment d'une communauté qui œuvre dans la poursuite d'un objectif commun en vue d'un niveau de fiabilité satisfaisant.

Le temps qui sera consacré au début d'un programme ou d'une campagne de sensibilisation peut s'étaler dans le temps selon la nature des personnes, des projets et du domaine d'activité. Mais il sera compensé par un temps plus court de mise en pratique et d'application de l'Intelligence émotionnelle. Les gens ne changent pas du jour au lendemain leurs pratiques, leurs schémas de pensées et leur manière de faire.

4.1.2 ÉVALUATION ORGANISATIONNELLE

Le processus d'amélioration de la perception des membres des équipes de projet nécessite un engagement intense, du temps et des compétences mentales. Par conséquent la motivation est ici essentielle. Cependant, de nombreux managers ne le reconnaissent pas et condamnent leur programme à l'échec avant même qu'il n'ait commencé (Goleman, 1998). Le travail préalable à mener pour la première phase relative à l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle serait avant tout d'instaurer la motivation, de maintenir un état permanent de celle-ci et d'obtenir l'engagement nécessaire. Il est important d'éviter que les attitudes ne soient un obstacle au progrès. En même temps, il est primordial de faire en sorte que les gens veuillent agir de plein gré, d'une manière volontaire et sans contrainte, puisqu'en aucun cas la contrainte ne peut remplacer la bonne volonté. Il est plutôt préférable d'aider et d'assister les personnes concernées, à changer d'attitude.

Chemiss et Goleman (1998) font remarquer qu'une telle directive comporte deux défis. Premièrement, comme ceux que nous avons décrits plus haut, il y a toujours des

membres de l'organisation qui sont sceptiques quant à l'utilité de l'apprentissage émotionnel, et expriment des attitudes de rejet. Par conséquent, ils feront partie des réfractaires au changement et à l'amélioration. Même si le lien de causalité entre l'Intelligence émotionnelle et l'amélioration du travail des équipes a déjà été prouvé par la littérature, comme nous l'avons traité à travers le premier chapitre, il reste qu'il peut être inévitable de se retrouver en présence d'individus peu ou pas convaincus. Par conséquent, nous proposons qu'un travail d'évaluation organisationnelle soit entrepris, non seulement pour identifier les plus sceptiques, mais aussi pour déceler le raisonnement (ou l'absence de raisonnement) derrière leur scepticisme. Un programme de formation s'avère une approche appropriée à travers lequel un formateur a l'occasion de connaître et de cerner la culture d'une organisation et l'industrie dans laquelle elle opère. Cela va permettre d'identifier l'approche à adopter pour mieux aborder ses apprenants et leur démontrer comment l'Intelligence émotionnelle contribue fortement à la réalisation des objectifs. Parmi les approches possibles, il y'a celle qui consiste à utiliser des données. Par exemple, Chemiss et Goleman (1998) nous rapportent le cas d'une société de services financiers dont les dirigeants avaient de sérieux doutes quant à un programme d'amélioration des compétences émotionnelles. Cependant, l'idée a été de leur présenter une étude qui démontre comment les conseillers financiers qui avaient appris à gérer plus efficacement leurs émotions vendaient plus d'assurance-vie. Cela a suffi pour que ces mêmes dirigeants montrent une attitude favorable et soient impatients pour participer.

Le livre de Goleman (1998) a suggéré une autre façon dont une évaluation organisationnelle peut aider à convaincre. Comme indiqué précédemment, bon nombre des

compétences que les gestionnaires et les PDG considèrent comme essentielles sont des compétences émotionnelles. En recueillant des informations auprès des dirigeants d'une organisation sur les compétences requises des employés qui réussissent, il est fort probable que les compétences émotionnelles représentent une part importante de ces dernières. Démontrer cela aux organisations peut aider à lever le doute sur l'utilité du coaching émotionnel. Être capable d'identifier avec précision les compétences émotionnelles spécifiques nécessaires au succès dans l'organisation, est le deuxième défi majeur dans l'évaluation de l'organisation (Chemiss & Goleman, 1998).

4.1.3 INDICATEURS DE RÉSULTATS ET DE MESURE DE PERFORMANCE

Nous avons précédemment proposé de « *repenser* » les structures organisationnelles. Dans ce qui suit, nous proposons aussi de « *repenser* » les mécanismes d'évaluation des résultats. Nous introduisons ce point parmi les conditions à observer pour ne pas entraver l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans les équipes de projet, parce que la recherche de l'efficacité dans l'application de l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet, repose en grande partie sur une adéquation entre (1) Les paramètres de l'Intelligence émotionnelle, (2) Les structures qui régissent les relations entre les membres et (3) Les indicateurs de résultat.

Dans la présentation de l'Intelligence émotionnelle (1^{ère} partie), nous avons avancé que nous assistons à l'émergence de ce qui pourrait sans doute, constituer l'une des

principales phases de l'évolution du savoir dans l'histoire de la pensée scientifique en Management, en général, et dans le domaine de la gestion des projets, en particulier. Mais nous avons également avancé qu'avec l'Intelligence émotionnelle, il nous paraît se reproduire un même scénario que celui observé au cours des années 80 avec la diffusion du Juste-à-Temps (Just-In-Time production System) et de ce qui fut baptisé « *Nouvelles Méthodologies en matière de Management de la Production* ».

En effet, en restant toujours dans les conditions relatives aux modalités d'adoption et d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans la conduite des équipes de projet, force est de nous rappeler les propos rapportés par Lindebaum & Cassell, (2012) relatifs à la perception de l'Intelligence émotionnelle qui émanent de certains chefs de projets. Parmi les propos qui nous interpellent le plus, c'est surtout ceux du type « *une organisation est pilotée par des systèmes et des procédures plutôt que par des personnalités* » ou encore « *les personnes sont évaluées sur la base de faits et chiffres au lieu de choses émotionnelles* »

Voilà une des choses auxquelles fût heurté le Juste-à-Temps. Une chose qui a été dans certaines situations, une source de rigidité et avaient constitué l'une des entraves majeures à son adoption par certaines entreprises. Il s'agit des indicateurs de résultats et de mesure de performance.

À titre d'exemple, à cause d'un système de fixation des coûts ne prenant en compte que seulement les coûts tangibles, l'idée d'un changement dans l'agencement des machines dans une usine qui suppose une économie d'espace de 100 dollars sera rejetée si le coût de

l'opération est de 100 dollars, sous prétexte que cette mesure ne change pas les choses. Un système de fixation des coûts qui ne prend en compte que ce qui est approché et mesuré est incapable de prouver qu'une telle amélioration des implantations, pourrait se traduire par un fonctionnement mieux maîtrisé. Les activités productives pourraient s'enchaîner plus rapidement et plus facilement sans rupture de rythme. Les déplacements des opérateurs et les temps d'attente ou de transfert seront réduits. L'organisation des postes de travail, la visibilité et la motivation seront davantage améliorées. Les gaspillages et les à-coups pourront diminuer. Pourquoi censurer de telles améliorations alors que lorsqu'elles sont adoptées, il est évident que les chiffres ne manqueront pas d'apparaître ? Après tout, n'a-t-il pas été observé qu'il a suffi à Taylor de réorganiser les postes de travail de construction chez les Gilbreth (Frank et Lilian Gilbreth), pour permettre aux maçons de pouvoir passer de 120 briques scellées en heure à plus de 300 briques en une heure.

Un autre exemple que l'on peut citer en relation avec l'implantation des machines et des installations concerne l'indicateur d'évaluation du coefficient d'utilisation des équipements. Il se trouve que la recherche de la maximisation de ce taux encourage les méthodes d'implantations fonctionnelles qui supposent que les machines réalisant le même type d'opération et la même fonction technique sont regroupées en un même lieu (atelier). On y retrouve un atelier d'emboutissage, un atelier d'ébavurage, un atelier de fraisage, etc. Ces machines seront donc utilisées en libre-service (Job Shop Operation) indépendamment des processus d'élaboration des produits (Flow Shop Operation). Cela va à l'encontre des règles d'efficacité qui supposent que lorsque les machines et les opérateurs produisent en ayant comme seul souci l'augmentation du coefficient d'utilisation, que la production soit

requis ou pas, cela voudra dire qu'ils travaillent indépendamment de la demande (interne ou externe), mais surtout, indépendamment de l'optimum d'ensemble. Les machines ne sont pas là pour produire sans cesse, elles devraient plutôt être utilisées en fonction des besoins même si cela suppose un coefficient d'utilisation qui soit inférieur à 100%.

La logique de recherche de l'optimisation locale et isolée, fait que chaque activité se trouve gérer sous la forme d'un sous-système fermé. Ainsi, chaque secteur recherchera à optimiser son propre fonctionnement sans se soucier prioritairement de l'optimum d'ensemble. Des opérations localement optimisées ne donnent pas systématiquement un processus global optimisé. Par conséquent, le résultat n'est pas nécessairement une somme d'efforts indépendants. Même logique pour la question en relation avec les coûts ; le résultat n'est pas nécessairement une somme de coûts indépendants.

Pour ce qui est du cas de l'Intelligence émotionnelle, nous partons de la même logique. Il s'agit d'instaurer des indicateurs de résultats et des mesure de performance à utiliser et qui soient en adéquation avec la nouvelle donne et avec les exigences de performance des équipes de projet. Si les rapports d'évaluation des projets doivent parler de qualité de produit, de délais, de coûts, de disponibilité des machines et des installations, de services clientèle, d'effectifs de personnel, etc., ils devraient également introduire la notion de visibilité et d'amélioration des rapports entre personnes. La mesure de la performance doit permettre d'apprécier l'amélioration obtenue dans des domaines auparavant passée inaperçue. S'il est vrai que les indicateurs traditionnels interprètent la manière suivant laquelle les managers perçoivent les liens entre les activités opérationnelles, l'Intelligence

émotionnelle quant à elle, appellera sans doute à de nouvelles logiques dans les relations entre ces activités. Cela suppose de profondes mutations et une adaptation des méthodes et des indicateurs de mesure de performance.

Il n'entre pas dans le cadre de ce travail de recherche de présenter en détail les pratiques de contrôle de gestion qu'il faudrait adopter pour favoriser l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet, car, il faudrait sans doute un ouvrage entier pour tout développer. Cependant, nous évoquons la question pour attirer l'attention sur le fait qu'il serait difficile de «*faire tourner*» l'Intelligence émotionnelle dans la gestion de projet sans parallèlement faire évoluer les choses. Il est primordial que le reste des choses change de forme pour suivre le mouvement afin de faciliter et d'accélérer la transition.

Instaurer et promouvoir l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet constitue, en soi, un véritable projet de changement. Par conséquent, il est important qu'il soit traité à la fois, les problèmes d'interface que posent les structures organisationnelles et aussi les hypothèses sur lesquelles reposent les indicateurs de mesures de performance et d'évaluation de l'efficacité.

Nous supposons que lorsque les choses seront abordées selon ce schéma, et en prenant comme exemple, les résultats des travaux de Lindebaum et Cassell (2012), le nombre de chefs de projet qui désormais, diront que l'Intelligence émotionnelle est une «*Chose que nous devons vraiment mieux assimiler au sein de l'entreprise...je pense à l'avenir, c'est l'essence de la gestion sur les chantiers de construction*» ne se trouve pas

contrebalancé par celui de ceux qui viendront dire que « *les personnes sont évaluées sur la base de faits et chiffres au lieu de choses émotionnelles* ». D'un autre côté, nous n'irons plus jusqu'à relever que « *80 % des personnes dans l'industrie de la construction n'étaient pas au courant du concept d'Intelligence émotionnelle* ».

4.2 DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE À TRAVERS UN PROGRAMME DE FORMATION ADÉQUAT

L'amélioration des compétences comportementales peut améliorer la performance organisationnelle (Alam, Gale, Brown et Khan, 2010). La réussite des projets dépend des facteurs humains, car les chefs de projet doivent maintenir une communication bidirectionnelle au sein d'une équipe (Levasseur, 2010 ; Tabish & Jha, 2012).

Nous avons indiqué précédemment que les équipes de projet émotionnellement intelligentes sont mieux équipées pour stimuler la créativité, résoudre les problèmes et gérer les conflits plus efficacement (Love et al.2011). À ce propos, des individus ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle font preuve de performances et de succès élevés dans différents secteurs d'activité (Lindebaum et Jordan, 2012 ; Obradovic et al., 2013 ; Zhang et Fan, 2013).

De par ses spécificités, la gestion de projet nécessite un travail émotionnel important puisqu'elle impose des interactions permanentes avec les membres de l'équipe et avec toutes les parties prenantes. Après tout, le risque que l'organisation et les personnes soient

dans certains domaines les principales sources de conflits dans les projets est omniprésent. Le besoin de développer et d'améliorer les compétences en Intelligence émotionnelle est donc manifeste. Faire appel à un personnel de projet émotionnellement intelligent serait une stratégie fiable pour éviter les éventuels conflits dans les projets.

Par conséquent, un élément important qui va permettre le développement et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle des gestionnaires de projet et de leurs équipes est la nécessité d'entreprendre des programmes de formation. Cette formation est considérée comme faisant partie des choses vitales pour la réussite des projets. Nous avons évoqué dans la partie précédente, comment Druskat et Druskat (2006) avancent qu'il est impératif que le développement de ce type de compétences fasse partie de la formation du chef de projet. Une formation des chefs de projets et de leurs équipes axées sur le développement des compétences non techniques en général, et en Intelligence émotionnelle en particulier, favorise le succès des projets.

À titre d'exemple et pour ce qui est des chefs de projet, Skulmoski et Hartman (2010) ont mené une étude auprès de 21 cadres supérieurs d'entreprises situées à Calgary, en Alberta, au Canada, avec une moyenne d'environ 21 ans d'expérience. Les auteurs ont examiné les compétences non techniques qui étaient nécessaires aux chefs de projets pour pouvoir assurer le succès d'un projet par rapport à ses différentes étapes. Ils ont montré comment pouvoir relier spécifiquement les compétences non techniques à la réussite du projet, à chaque étape de son avancement. Les questions d'entretien portaient sur plusieurs éléments. On y retrouve, entre autres, la communication, le leadership, les négociations, les

attributs personnels, les aptitudes sociales en relation avec les étapes d'initiation, de planification, de mise en œuvre et de clôture, et enfin à toutes les étapes du projet. Il s'agit d'une étude qui a été menée dans le domaine des projets dans les systèmes d'information, mais les conclusions furent valables et applicables à la réussite des projets dans tous les secteurs, dans la mesure où l'idée était, entre autres, que la gestion de projet était un domaine basé sur les processus.

D'un autre côté, Love et al. (2011) relèvent que les entreprises doivent être plus proactives dans l'embauche de personnel de projet qui est équipé pour faire face aux conflits et aux défis inhérents à l'exécution de projets complexes.

Joseph et Newman (2010) évoquent aussi l'application pratique de l'Intelligence émotionnelle par les professionnels des ressources humaines en tant qu'outil d'embauche et de formation des employés.

Dans les recherches citées plus haut, menées par Lindebaum & Cassell (2012) relatives à la perception de l'Intelligence émotionnelle par certains chefs de projets travaillant dans l'industrie de construction, les auteurs nous ont rapporté, entre autres, les propos de chefs de projet qui affirment que « *80 % des personnes dans l'industrie de la construction n'étaient pas au courant du concept d'Intelligence émotionnelle* ». Un autre, que nous avons déjà pris en référence dans nos précédents développements, déclare que l'Intelligence émotionnelle est une « *chose que nous devons vraiment mieux assimiler au sein de l'entreprise...je pense à l'avenir, c'est l'essence de la gestion sur les chantiers de construction* ».

De son côté Bennett (2009), Gilar-Corbí, R., et *al* (2018) mentionnent qu'inclure une formation en Intelligence émotionnelle reste nécessaire dans plusieurs domaines et essentiellement dans celui de la gestion. Selon l'auteur, il s'avère important de former des professionnels des Ressources Humaines afin d'être en mesure, lors d'un processus de recrutement et d'embauche, d'identifier les personnes ayant un niveau d'Intelligence émotionnelle élevée. Cela appuie l'idée que lorsqu'on est porteur d'une telle aptitude, cela va se traduire par une amélioration de la capacité à communiquer et à pouvoir interagir efficacement avec les dirigeants et les autres membres de l'organisation.

En d'autres termes, pour recruter des candidats émotionnellement intelligents, il serait judicieux que le recruteur lui-même, soit également émotionnellement intelligent.

Love et al (2011) ont mené un examen approfondi des recherches sur l'Intelligence émotionnelle dans les projets, avec l'objectif général de déterminer la relation entre l'Intelligence émotionnelle et la performance. Leur évaluation a conduit les chercheurs à conclure qu'en plus d'embaucher des candidats à l'emploi avec des preuves d'Intelligence émotionnelle, il est recommandé aussi d'assurer une formation pour les chefs de projet qui soit axée sur la promotion de l'Intelligence émotionnelle.

De leurs côté, Gilar-Corbí, R., et *al* (2018) ont démontré que l'Intelligence émotionnelle peut être enseignée à l'école et que le milieu universitaire présente le milieu idéal pour optimiser et renforcer l'apprentissage. Selon eux, cela permettra sans aucun doute de relever des défis, non uniquement dans leurs domaines professionnels actuels et

futurs, mais aussi dans d'autres sphères de leur vie, les aidant à atteindre le bien-être et le bonheur personnel.

4.2.1 LES FONDEMENTS D'UN BON PROGRAMME DE FORMATION

À travers les développements qui vont suivre, nous tenterons de proposer des pistes de réflexion et d'action permettant de servir de guide dans la conception d'un programme de formation qui soit en adéquation avec les exigences et les particularités des aptitudes attendues en matière d'Intelligence émotionnelle.

L'élaboration d'un programme adéquat de formation à l'Intelligence émotionnelle implique un certain nombre de considérations et de paramètres à prendre en compte (Clarke 2010, Gilar-Corbí, R., et *al* 2018). Les éléments suivants détaillent les principales considérations et connaissances théoriques sur lesquelles s'appuyer pour l'élaboration d'un programme adapté de formation en Intelligence émotionnelle selon Clarke (2010b). Ce programme est axé à la fois sur les paramètres de la durée et sur les paramètres du contenu des programmes.

a) Durée du programme

Le premier point important dans la conception d'un programme de formation en Intelligence émotionnelle concerne la durée optimale de la formation. Moriarty et Buckley (2003) proposent et décrivent un programme de 2 heures par semaine pendant 12 semaines,

plus des réunions d'équipe hebdomadaires supplémentaires, Groves et *al.* (2008) décrivent un cours de 11 semaines, mais le temps cumulé des sessions n'est pas précisé. Et ce manque de précision nous paraît normal dans la mesure où le temps nécessaire pour que les choses changent, dépend à la fois de la détermination des personnes ainsi que des moyens mobilisés. Il dépend également de la culture de l'entreprise. Comme c'est le cas pour tout projet de transition, et comme évoqué plus haut, On suppose que pour accélérer les choses, le succès reste étroitement tributaire de l'implication de la direction. C'est d'ailleurs de sa part que l'impulsion devrait venir. C'est à la direction de montrer sa détermination et de montrer qu'elle reste le garant de la cohérence d'ensemble. Clarke (2007b) propose un cours de 14 semaines, qui consisterait en une session de formation spécifique d'une journée suivie de réunions d'équipe autour d'une activité de projet sur une période de 14 semaines. Meyer et *al.* (2004) proposent une formation de 5 jours sur 5 semaines pour les directeurs de commerce de détail (Slaski & Cartwright, 2003). Pour des raisons que nous avons ci-dessus citées, ces apports confirment qu'on ne peut pas être normatif ou d'un académisme étroit par rapport à ce qui pourrait constituer une « *durée optimale* » d'un programme de formation valable dans toutes les situations. En revanche le seul message que l'on peut tirer avec certitude ici, est qu'il semble clair que les participants ont besoin d'une certaine période pour intégrer tout nouvel apprentissage et s'exercer à développer leurs compétences ou capacités émotionnelles.

b) Contenu de la formation

Clarke (2010b) propose un certain nombre de facteurs généraux qui doivent être omniprésents dans toutes les formations et qui déterminent leur fiabilité :

- Présentation du concept d'Intelligence émotionnelle et mise en situation

Il serait dénué de sens de démarrer un programme de formation sans commencer par une présentation du concept et par une mise en situation. Un constat important que l'on peut tirer de la plupart des études précédentes relatives à certains programmes de formation est qu'elles ont toutes commencé par un exposé portant sur l'Intelligence émotionnelle, sur ses variables et principes directeurs et sur son importance et ses enjeux en milieu de travail.

- Mise en évidence des forces et faiblesses en matière d'Intelligence émotionnelle des participants

Une autre caractéristique que l'on retrouverait dans la plupart de ces programmes de formation consiste à faire d'abord accompagner la formation des participants par une diffusion des informations ou des commentaires relatifs à leurs propres émotions. Dans certains cas, cela s'effectue par une rétroaction sur les résultats d'un test d'Intelligence émotionnelle qui aurait été entrepris. Cette étape est considérée comme faisant partie intégrante du début du processus de développement potentiel.

Cependant, cette manœuvre nécessite de la minutie et d'un grand souci du détail. Cela risque de ne pas être une chose aisée dans la mesure où, en général, il n'est pas sûr que les individus soient conscients de leurs faiblesses. À titre d'exemple, Davis et Kraus (1997) constatent et avancent que les estimations de la plupart des gens sur leur propre empathie sont faiblement corrélées avec des mesures objectives de l'empathie. Ainsi, alors qu'un

individu peut être parfaitement conscient de la difficulté d'être un chef d'équipe, et être en même temps conscient qu'un certain niveau du sens des relations interpersonnelles est nécessaire, il peut, malgré cela, ne pas être en mesure d'identifier les compétences particulières qui lui manquent. De plus, les gens ont tendance à être moins conscients des préjugés sous-jacents et des attitudes qui interfèrent avec le fonctionnement émotionnel (Chemiss & Goleman, 1998).

- Utilisation des bonnes méthodes d'apprentissage

Lors des formations en Intelligence émotionnelle, plusieurs méthodes d'apprentissage peuvent être utilisées. La première est l'utilisation d'exercices structurés afin de fournir aux participants un aperçu des aspects de leur comportement ou de leurs préférences interpersonnelles. La deuxième méthode, utilisée dans les études de Slaski et Cartwright, (2003) et Clarke, (2007b) concerne l'examen des réactions émotionnelles des individus à certaines situations et l'impact des émotions sur leurs propres comportements et sur ceux des autres. Les études de Moriarty et Buckley, (2003) ainsi que celles de Groves et *al.* (2008) ont mis l'accent sur l'analyse comportementale d'équipes de projet pour examiner leurs dimensions émotionnelles. Des simulations et des jeux de rôle s'utilisent pour permettre aux participants de démontrer ou de mettre en pratique leurs capacités ou compétences émotionnelles. Finalement, d'autres recherches ont utilisé la méthode du coaching. Dans ce cas, les participants recevaient une rétroaction continue sur leurs propres capacités et les domaines d'amélioration personnelle au cours de l'intervention de développement proprement dite (Groves et *al.* 2003 ; Slaski et Cartwright, 2003 ; Moriarty et Buckley, 2003).

Un autre mécanisme important est celui qui consiste à chercher à favoriser et maximiser les occasions de pratique. Ceci est particulièrement important dans l'apprentissage émotionnel, dans la mesure où il implique l'acquisition de nouvelles habitudes qui, à leur tour, supposent l'établissement et le renforcement de nouvelles connexions neuronales. La seule façon d'y parvenir est la répétition. Les occasions de pratique doivent se présenter sur le tas et pas seulement lors de séances de formation (Chemiss et Goleman, 1998).

4.2.2 LE DÉFI DES FORMATIONS

Il existe une vaste littérature qui s'est accumulée au cours des dernières années sur la conception et la prestation de programmes de formation et de développement (Ford, et *al.* 1997 ; Rouillier et Goldstein, 1993 ; Latham, 1988). Une grande partie de ces dispositifs est toujours valable et continue de servir de base à l'élaboration de nombreux types de programmes de formation. Cependant, l'utilisation de programmes de formation basés sur des principes d'apprentissage comportementalistes s'est avérée déficiente ces dernières années. Cela revient au fait qu'une grande partie de la littérature sur la formation ne propose pas ce qui permettrait de différencier l'apprentissage cognitif et émotionnel, traitant toutes les formations de la même manière, quel que soit leur objectif (Tannenbaum & Yukl, 1992). Dans ce qui suit, nous proposons de présenter les éventuels à-coups et incohérences qui risquent d'entraver une formation ou de faire qu'elle ne soit pas adaptée.

Cela nous amène, bien évidemment, à proposer certains mécanismes nous permettant de lever les déviations potentielles.

a) Formation imposée

Contraindre des participants potentiels à une formation signifie leur imposer une chose qui risque d'avoir un impact important sur la motivation du participant (Rouillier & Goldstein, 1993 ; Tracey, Tannenbaum et Kavagnah, 1995). Comme nous l'avons évoqué plus haut sur d'autres aspects en matière de relation avec les personnes, la contrainte ne peut jamais remplacer la bonne volonté. La meilleure approche consiste toujours à amener de proche en proche les personnes à accepter ce qui leur paraît du changement. La liberté de choix de l'apprenant est très importante. Ce dernier serait stimulé à accepter la chose lorsqu'il choisit librement de le faire (Chemiss et Goleman, 1998). Cela est particulièrement le cas dans la formation émotionnelle, car les compétences émotionnelles sont plus étroitement liées à l'identité. Les formateurs peuvent toujours essayer de maximiser le choix des apprenants en les impliquant activement dans le choix d'objectifs et de plans d'action spécifiques de la formation (Bricklin, 2001). Il faut également accroître la motivation des apprenants, car cela a tendance à faire qu'ils soient plus enclins à travailler avec l'optique de chercher à atteindre les objectifs qu'ils apprécient (Chemiss et Goleman, 1998).

À ce propos, dans une étude menée auprès de gestionnaires de projets en Malaisie, Bakar et al. (2011) ont constaté que les chefs de projet les plus efficaces étaient ceux qui étaient désireux de développer leurs connaissances et leurs compétences liées à une gestion

de projet réussie. Ces chefs de projet, qui ont compris l'importance de l'apprentissage continu, avaient des avantages dans quatre domaines de compétences clés : la gestion (temps, prise de décision, négociation, planification stratégique et motivation), la technique (connaissances de base, approvisionnement en matériel, rédaction technique, planification et ordonnancement), productivité (contrôle des coûts et contrôle de la qualité), business (commercial et marketing, connaissance de la demande du marché), et humain (intégrité, esprit d'équipe, dynamisme, maturité, intuition, diplomatie et créativité). Il a été relevé que, comparés aux chefs de projet classés comme chefs de projet traditionnels, les chefs de projet qui cherchaient délibérément à améliorer leurs connaissances et leurs compétences étaient plus performants.

b) Les émotions n'utilisent pas le néocortex

Bien que les capacités cognitives liées au traitement de l'information soient situées dans le néocortex, les centres émotionnels, eux, existent ailleurs, en particulier dans l'amygdale.

Ainsi, tenter de développer des capacités émotionnelles des individus nécessite donc de les engager dans des activités expérientielles où ils utilisent simultanément ces deux zones de l'encéphale. Il s'agit d'envisager l'inclusion d'activités susceptibles de générer un contenu émotionnel suffisant pouvant servir de base à la réflexion et à la discussion. Ensuite, cela suggère que les individus doivent être impliqués dans des exercices ou des simulations. Cela leur permet de recevoir des commentaires sur la façon dont ces capacités

émotionnelles sont mises en action afin qu'ils puissent envisager les changements qu'ils souhaitent apporter (Clarke, 2010).

c) Défis d'apprentissage émotionnel et problèmes d'identité

Le développement de compétences émotionnelles implique de s'engager à un niveau beaucoup plus personnel que dans les autres formations plus classiques et non émotionnelles. Cela est susceptible d'exercer une influence significative sur la motivation des participants à s'engager dans la formation. Il semble donc important de procéder à une véritable mise en situation des participants et de bien les préparer avant leur participation à la formation. En effet, il est ici question de s'assurer qu'ils savent d'abord à quoi s'attendre et qu'ils se sentent à l'aise avec le contenu du programme. Il serait judicieux de mettre l'accent sur la création d'un environnement sûr et favorable, où les participants peuvent mieux cerner leurs propres capacités émotionnelles sans se sentir menacés par leur estime de soi (clarke, 2010).

d) La Perspicacité et la rétroaction

L'apprentissage émotionnel nécessite de la perspicacité et de la rétroaction. Cherniss et al. (1998) soulignent également l'importance de la conscience de soi de ses compétences émotionnelles comme étant un élément central de tout programme de développement de l'Intelligence émotionnelle. Par conséquent, il est important que les activités soient conçues dans l'optique de maximiser la perspicacité et la rétroaction à l'individu dans ces domaines.

Fournir des simulations et des jeux de rôle qui impliquent les participants dans la démonstration de ces compétences devient à l'occasion une technique permettant d'offrir aux participants des opportunités de recevoir des commentaires sur la façon dont ils ont pu utiliser leurs compétences émotionnelles. Cela met à notre disposition des mécanismes puissants pour fournir un aperçu et promouvoir la croissance personnelle.

Cependant, selon Chemiss et Goleman (1998), lorsque les gens reçoivent des commentaires sur leur compétence émotionnelle, ils ont tendance à afficher une attitude perplexe et sont donc susceptibles de se mettre dans une posture défensive, car la compétence émotionnelle est plus étroitement liée à l'estime de soi. Néanmoins, lorsqu'ils sont présentés avec compétence et prévoyance, les commentaires clarifient les objectifs de la formation en les reliant directement aux données d'évaluation et démontrent les avantages spécifiques susceptibles d'être réalisés si la formation est réussie.

Chemiss et Goleman (1998) ont indiqué que les commentaires sont plus susceptibles d'être reçus positivement lorsqu'ils sont donnés par une personne considérée comme impartiale et digne de confiance. Mais aussi lorsqu'ils sont donnés dans un environnement sûr, considérés comme constructifs et précis. Également lorsqu'ils sont discutés en conjonction avec des mesures spécifiques qui peuvent être prises pour l'amélioration, et comprises comme étant à des fins de développement plutôt que d'évaluation de la performance.

Cela met l'accent sur la nécessité pour les individus de fournir une rétroaction de manière sensible afin d'éviter qu'ils deviennent défensifs et, ce faisant, expriment une

attitude de rejet à l'apprentissage et adoptent un comportement caractéristique de la prudence. Tenir compte de la façon dont les commentaires sont donnés et planifier des commentaires structurés sur le programme sont susceptibles d'être plus bénéfiques pour les participants impliqués et de les motiver encore plus.

e) Reconnaître les bonnes compétences à enseigner

L'un des aspects les plus importants d'un enseignement efficace de l'intelligence émotionnelle est de savoir quelles compétences enseigner, compte tenu de l'individu, de son environnement et du contexte dans lequel il évolue, Bricklin (2001). Ainsi, une évaluation précise de l'individu et de l'organisation est essentielle si l'on veut parvenir à un apprentissage émotionnel. Nous devons reconnaître, comme l'a fait Goleman (1998), que la dynamique individuelle et le climat organisationnel jouent un rôle dans la détermination de la capacité à faire émerger les compétences.

4.2.3 RÔLE D'UN BON FORMATEUR

Dans un programme de formation, les formateurs jouent un rôle déterminant. Ces derniers doivent être des animateurs compétents et expérimentés, capables de faire avancer la discussion sur l'expérience et les sentiments. Ils ont aussi besoin de sensibilité pour faire face à des situations où de fortes émotions font surface. Le rôle du formateur ne doit pas être réduit à une simple définition des exercices et à prendre du recul. Il est très

recommandé qu'il se déplace dans les groupes et se tienne au courant de tout changement émotionnel (Bagshaw, 2000).

a) Favoriser une relation positive entre formateur et participants

Établir une relation positive entre l'apprenant et le formateur, favorise le succès de la formation. Par relation positive, Chemiss et Goleman (1998) supposent une relation authentique et caractérisée par la confiance. Les formateurs qui font preuve de chaleur et d'empathie sont plus susceptibles de développer des relations positives avec les apprenants et ont plus de chances de réussir. D'autre part, un style directif a tendance à favoriser la défensive et à inhiber l'apprentissage émotionnel (Chemiss & Goleman, 1998). Un bon formateur est appelé à faire preuve de souplesse tout au long du processus et laisser parfois les apprenants décider des compétences à travailler et de fixer leurs propres objectifs. Afin de maximiser le changement autogéré, les entraîneurs doivent permettre à leurs clients non seulement de choisir les compétences qu'ils travailleront à améliorer, mais aussi de décider comment ils s'y prendront pour les améliorer. En plus de tenir compte des valeurs et des objectifs personnels, les formateurs doivent ajuster leurs interventions en fonction de la personnalité et des styles d'apprentissages de l'apprenant (Chemiss & Goleman, 1998). Par exemple, si un client décide qu'il souhaite travailler sur l'empathie, il existe une mine d'informations à ce sujet. Un coach peut suggérer une douzaine d'articles de magazines, d'articles, de revues, de livres et même de films qui sont pertinents et permettent au client de décider lesquels utiliser. Plus le client a de contrôle sur le processus, plus il est susceptible de rester intéressé et motivé (Bricklin, 2001).

b) Enseigner plusieurs compétences

L'une des pratiques qu'un formateur devrait éviter est celle qui consiste à se limiter à n'enseigner que les compétences les plus manifestement liées au poste. Si les formateurs ne recherchent pas les compétences plus profondes qui sous-tendent les compétences les plus évidentes, ils risquent de passer à côté des compétences émotionnelles qui sont cruciales pour le succès. Par exemple, lorsqu'il a été demandé à un consultant de travailler avec le personnel d'une compagnie aérienne, l'accent initial était mis sur la façon dont le personnel de bord traitait les clients. Le résultat obtenu et qui d'ailleurs, était prévisible est que les plus performants ont démontré d'excellentes compétences en matière d'autogestion et de relations interpersonnelles. Pourtant, ce n'est qu'à travers une enquête plus approfondie que le consultant a découvert que la conscience de soi et l'empathie soutenaient les compétences d'autogestion et interpersonnelles (Chemiss & Goleman, 1998).

c) Assurer une rétroaction récurrente

Lorsque la finalité est un apprentissage émotionnel, il serait essentiel de fournir des commentaires fréquents. La raison en est que les individus sont généralement moins conscients de leur fonctionnement émotionnel que de leur fonctionnement dans d'autres domaines. Cependant, si l'on s'entraîne à être plus empathique, la rétroaction est moins immédiate. Une partie de ce que l'on apprend doit porter sur le thème relatif au « comment évaluer avec précision les commentaires en premier lieu ». Ainsi, les formateurs doivent instaurer des conditions et créer des opportunités pour que les apprenants reçoivent des

commentaires clairs et continus pour permettre de maintenir la motivation et de renforcer le comportement souhaité. Le travail du coach consiste donc non seulement à fournir des commentaires à l'apprenant, mais également à aider le client à traiter les commentaires des collègues Clarke (2010b).

d) S'appuyer sur de bonnes méthodes d'apprentissages

Les formateurs doivent également s'appuyer sur de bonnes méthodes d'apprentissage de l'Intelligence émotionnelle. Lorsqu'il est question d'augmenter l'Intelligence émotionnelle, les méthodes plus actives telles que les jeux de rôle, les simulations et les interventions en cours accompagnées d'échanges sont généralement plus fiables que les cours magistraux et les lectures. À partir d'une étude portant sur des programmes d'apprentissage émotionnel, Chemiss et Goleman (1998) nous rapportent que les programmes utilisant des méthodes expérientielles conduisent à deux fois plus d'amélioration et que leur retour sur investissement était sept fois supérieur à celui des autres programmes.

4.3 DÉVELOPPER ET PROMOUVOIR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE EN MILIEU DE GESTION DE PROJET

Au-delà de l'utilisation de programmes de formation, l'apprentissage continu de connaissances et de compétences en matière d'Intelligence émotionnelle sur le lieu de travail, est très importante. Une telle condition constitue la phase de maintien et de progression des apprentissages qui ont eu lors de la formation (Bricklin, 2001). Il est

important de faire preuve de prudence par rapport à ce point. En effet, si le système organisationnel ne soutient pas les objectifs de formation, le maintien des compétences ne sera pas garanti, à contrario, si l'organisation encourage activement la compétence émotionnelle, le maintien de ce type de compétences serait une réussite et permet de déboucher sur des résultats satisfaisants (Boud et Garrick, 1999 ; Conlon, 2004).

Les gens ont la capacité à s'améliorer à travers l'apprentissage situationnel. Il s'agit de construire cela par le biais d'interactions avec les autres si les particularités organisationnelles y sont favorables.

Afin de formaliser les apprentissages et les connaissances situationnels, Lopez et al. (2010) ont suggéré un modèle de communauté de pratique dans lequel les nouvelles connaissances sont intégrées dans le contexte professionnel et de groupe social. Selon les auteurs, la culture organisationnelle peut être soit un catalyseur ou une entrave à l'acquisition de connaissances situationnelles et les dirigeants peuvent barrer la route au développement d'un milieu propice à l'apprentissage.

Clarke (2006) a proposé un modèle sur la façon dont les capacités émotionnelles peuvent se développer grâce à l'apprentissage en milieu de travail basé sur des données qualitatives qu'il a obtenu à partir d'une étude menée dans des hospices. Il a suggéré que les capacités émotionnelles peuvent se développer à la suite des interactions quotidiennes du personnel avec leurs collègues et superviseurs, grâce à un certain nombre de mécanismes d'apprentissage clé.

Dans le domaine de la santé, Clarke (2006) a montré que, de par les spécificités de ce type de métier, nombre de ces professionnels faisaient un usage considérable des émotions dans l'exercice de leurs tâches. Cependant, leurs capacités émotionnelles étaient particulièrement améliorées grâce à l'utilisation de leurs connaissances des émotions pour éclairer leur pratique de soins de santé. Mais aussi dans la gestion de leurs propres émotions et l'aide aux autres pour réguler leurs réponses émotionnelles. L'auteur a également mentionné qu'une grande partie de cet apprentissage peut aussi se produire par des moyens plus tacites ou intuitifs, situés à un niveau qui se trouve en dehors de la conscience de l'apprenant.

Le modèle postule un certain nombre de mécanismes par lesquels les capacités d'Intelligence émotionnelle se développent potentiellement. Dans ce qui suit, nous proposons de présenter les points essentiels de ces mécanismes.

- Les individus utilisent leurs capacités émotionnelles sur le lieu de travail puisqu'ils sont constamment confrontés à des connaissances émotionnelles dans le cadre de leur rôle professionnel. Au fil du temps, ils développent une plus grande compétence pour reconnaître les signaux qui déclenchent des réponses émotionnelles et leur impact (Lave & Wenger 1991).

- Cet apprentissage se produit lorsque ces expériences émotionnelles s'accompagnent d'un dialogue entre collègues, cela est désigné par « *travail de*

connaissance émotionnelle ». Il est question d'offrir de plus grandes possibilités de développement des capacités d'intelligence émotionnelle.

- En renforçant les liens sociaux au sein des groupes de travail, les individus renforcent leur identification à ces groupes, et augmentent ainsi les opportunités d'apprentissage émotionnel et d'échange de connaissances (Brown & Duguid 1991).

- L'apprentissage et le développement émotionnels peuvent également se produire de manière inconsciente (Bandura, 1986). Et le travail de connaissance émotionnelle peut aider à faire que l'apprentissage inconscient devienne un apprentissage conscient chez les apprenants.

Les éléments clés du modèle d'apprentissage en milieu de travail, qui favorise le développement des capacités en Intelligence émotionnelle, sont illustrés dans la figure 4.

Le modèle reconnaît que c'est le lieu de travail lui-même qui représente l'un des lieux les plus importants pour générer des émotions auprès des personnes (Weiss et Cropanzano, 1996). Le modèle explique en outre que l'apprentissage social au sein des organisations fournit également les moyens nécessaires pour améliorer l'Intelligence

émotionnelle. Il met également l'accent sur l'importance d'instaurer une culture organisationnelle qui favorise le développement émotionnel.

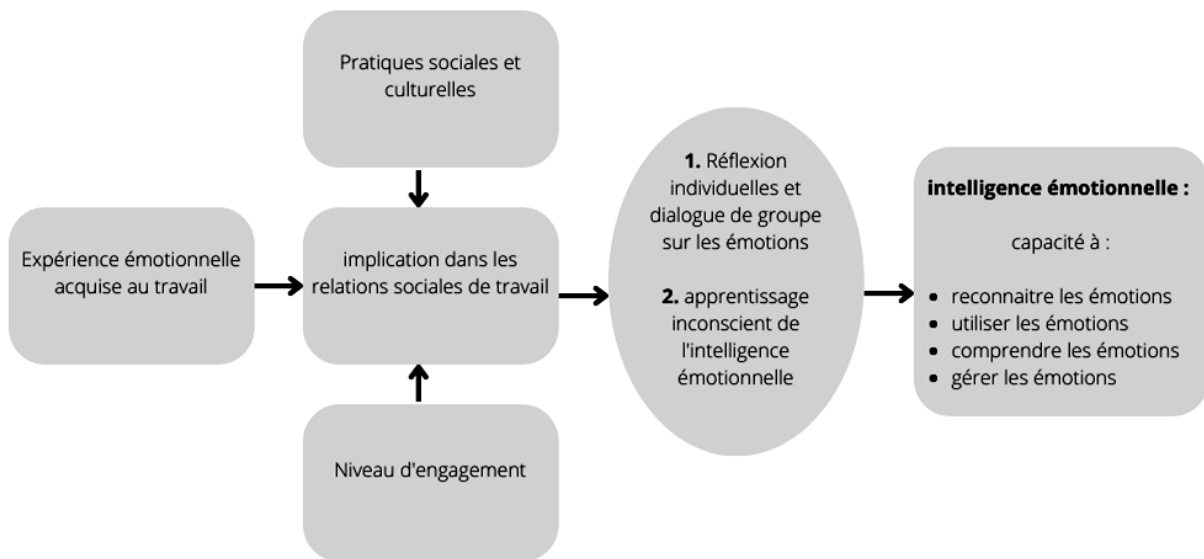
Cependant, le modèle préconise un certain nombre de conditions afin de pouvoir développer l'Intelligence émotionnelle. Ces conditions se regroupent dans les quatre principaux points suivants.

(1) Maximiser les opportunités réelles de vivre des émotions : selon le modèle de Clarke, étant donné que le développement des capacités émotionnelles doit commencer par un support émotionnel, il convient de concevoir des activités capables de générer de véritables émotions chez les participants à la formation.

(2) Offrir suffisamment d'occasions pour la réflexion et le dialogue : Les participants doivent disposer de temps pour réfléchir aux émotions générées dans les scénarios et les simulations de formation, et pour réfléchir à la manière dont leurs capacités émotionnelles sont utilisées dans ces contextes.

Figure 4

Comment les capacités émotionnelles peuvent se développer grâce à l'apprentissage en milieu de travail (basé et traduit de Clarke (2010b)).



(3) *Mettre l'accent sur les normes sociales et émotionnelles en milieu de travail* : les organisations auxquelles appartiennent les participants jouent un rôle important dans la détermination de la mesure dans laquelle les émotions et les connaissances émotionnelles générées sont une source d'apprentissage et de développement (Wolff & Druskat, 2001). Celles-ci peuvent soit offrir des indices omniprésents qui empêchent la discussion des

émotions et de leur impact, soit qu'elles peuvent potentiellement offrir des climats plus ouverts et plus favorables, qui facilitent l'engagement avec la façon dont les gens se sentent dans l'organisation.

(4) Temps suffisant pour le développement : L'apprentissage des capacités d'Intelligence émotionnelle en milieu de travail, impliquait une certaine période. Cela suggèrerait fortement que le développement des capacités d'Intelligence émotionnelle se produit sur une période plus longue que celle généralement prévue dans les programmes de formation.

En synthèse, les programmes de formation pourraient offrir une base pour sensibiliser à l'Intelligence émotionnelle et lancer le processus de son développement. Cependant, il semblerait que ce n'est que par un effort continu et conscient de la part de l'apprenant dans l'exercice conscient de ces capacités émotionnelles, que des améliorations ou des changements significatifs pourraient finalement avoir lieu. C'est pour une telle raison, qu'il s'avère nécessaire d'assurer aussi un processus de développement de l'Intelligence émotionnelle dans le milieu de travail.

CONCLUSION

Un projet reste un domaine qui possède ses propres spécificités et les travaux précisent que sa réussite se trouve corrélée aux compétences en gestion de projet, qui ont fait l'objet d'un volume important de recherches existantes dans la littérature (Magano et al. 2020). Dans ce cadre, les compétences en « *soft skills* » deviennent particulièrement fondamentales et une exigence à part entière dans ce type de domaines qui se caractérisent par des activités qui impliquent des interactions permanentes avec diverses parties prenantes.

La réussite des projets se trouve alors largement tributaire de la nature et de la qualité des interactions avec les acteurs concernés puisque tout projet reste propice au cours de sa réalisation, à l'émergence de situations ou de relations entre les individus, qui peuvent être conflictuelles, antagonistes et tendues. Cela suppose alors un travail émotionnel important, et c'est essentiellement à ce niveau que l'Intelligence émotionnelle, en tant que compétence non technique, intervient dans les diverses étapes de réalisation d'un projet. Elle permet de mieux approcher et de prendre en compte le facteur humain puisque les projets échouent souvent parce que ce paramètre relatif à la dimension humaine n'est pas suffisamment considéré. Plusieurs travaux ont démontré l'existence d'une corrélation entre l'Intelligence émotionnelle et la réussite des projets, et que les personnes qui ont des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle font preuve de performances et de succès élevés

dans différents secteurs parce que, entre autres, les gestionnaires ayant des niveaux élevés d'Intelligence émotionnelle s'avèrent beaucoup plus motivés que ceux qui ont un déficit de cette compétence.

Ce mémoire avait pour finalité de proposer une démarche intégrée d'introduction et/ou d'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans le mode de gestion et de fonctionnement des équipes de projet. Il est question de changement de culture d'entreprise et la difficulté se situe en général, dans la méconnaissance du chemin à adopter pour y arriver. Par conséquent, la mutation implique un travail de préparation et des préalables à observer pour que la transition puisse s'opérer sans à-coups et avec un niveau de fiabilité approprié.

Une tentative d'adoption qui se limiterait à une simple application de tel ou tel concept lié à l'Intelligence émotionnelle prit individuellement, peut se solder par des échecs. L'intelligence émotionnelle est une intelligence à part entière, elle n'est pas simplement un ensemble de techniques de conduite d'une équipe de projet et par conséquent, cela suppose des principes directeurs avant que ça soit une simple application d'activités opérationnelles. Le bon sens suppose que pour qu'un *projet de fonctionnement* puisse donner les résultats attendus, il convient qu'il soit initialement précédé par un véritable *projet de changement*. Et comme pour tout projet de changement ou de mutation, l'Intelligence émotionnelle ne peut pas évoluer plus rapidement que l'évolution des mentalités. La perception des personnes concernées peut être soit un moteur, soit une véritable censure à l'adoption ou à l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans une

entreprise. C'est pour cela que nous avons proposé une approche selon un angle d'attaque qui se décline en deux principales missions complémentaires qui soient menées en deux temps ; une première mission qui consiste à faire un travail de fond sur l'amélioration de la perception et des attitudes des personnes concernées en vue de préparer le terrain pour la deuxième mission. Cette dernière sera consacrée à mettre en place des programmes de formation destinés à permettre aux personnes concernées de mieux maîtriser les tenants et les aboutissants de l'Intelligence émotionnelle. La difficulté, le temps et les moyens à mobiliser pour ces deux missions peuvent varier d'une entreprise à une autre, mais cela confère une valeur toute particulière dans la mesure où un tel investissement procure un avantage de taille.

Dans un travail d'une équipe de projet, la transition revêt un caractère fortement intégratif et par conséquent, il est judicieux d'aborder le changement en prenant en compte l'opportunité de l'adoption et de l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle dans le travail des équipes de projet, son adaptation aux besoins de la gestion des projets et ses modalités d'application et les conditions de son utilisation. Ce caractère intégratif et l'efficacité qui en résultera supposent aussi comme exigence fondamentale, une adéquation entre les structures qui régissent les relations entre les personnes, les indicateurs de mesure de performance et les paramètres de l'Intelligence émotionnelle.

Ce travail de recherche avait pour résultat de montrer qu'en réalité l'adoption et l'amélioration de l'Intelligence émotionnelle peuvent constituer une « difficile simplicité »,

et c'est cela qui nous a amenés à proposer ce qui permet de la transformer pour en faire plutôt, une « difficulté abordable ».

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous supposons que lorsque les choses seront approchées selon un tel schéma, le nombre de chefs de projet qui risqueraient désormais, de dire que l'Intelligence émotionnelle est une « *chose que nous devons vraiment mieux assimiler au sein de l'entreprise...je pense à l'avenir, c'est l'essence de la gestion sur les chantiers de construction* » ne se trouvera pas contrebalancé par celui de ceux qui viendront dire que « *les personnes sont évaluées sur la base de faits et chiffres au lieu de choses émotionnelles* ». D'un autre côté, nous n'irons plus jusqu'à relever des taux importants, identiques à ceux rapportés par Lindebaum et Cassel (2012, p72-73) relatifs à l'industrie de la construction, de personnes impliqués dans la gestion de projet, qui ne soient pas au courant du concept de l'Intelligence émotionnelle.

BIBLIOGRAPHIE OU LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abu, H. A. B., Arman, A. R., Mohamad, N. Y., & Nurkhuraishah, A. K. (2011). Factors determining growth of companies: A study on construction companies in Malaysia. *African Journal of Business Management*, 5(22), 8753–8762. <https://doi.org/10.5897/ajbm10.1142>
- Ahn, Y. H., Pearce, A., & Kwon, H. (2012). Key Competencies for U.S. Construction Graduates: Industry Perspective. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138, 123-130. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000089
- Alvarenga, J. C., Branco, R. R., Guedes, A. L. A., Soares, C. A. P., & Silva, W. S. (2019). The project manager core competencies to project success. *International Journal of Managing Projects in Business*, 13(2), 277-292. doi: 10.1108/IJMPB-12-2018-0274
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and Creativity at Work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403. doi: 10.2189/asqu.2005.50.3.367
- Ammeter, A., & Dukerich, J. (2015). Leadership, Team Building, and Team Member Characteristics in High Performance Project Teams. *Engineering Management Journal*, 14, 3-10. doi: 10.1080/10429247.2002.11415178
- Andersen, E. S. (2010). Are We Getting Any Better? Comparing Project Management in the Years 2000 and 2008. *Project Management Journal*, 41(4), 4-16. doi: 10.1002/pmj.20197
- Andersen, P., & Guerrero, L. (1996). *Handbook of Communication and Emotion Research, Theory, Applications, and Contexts*.

- Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28(3), 307-338.
- Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence—Training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, 32(2), 61–65.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, K. (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 157-161. doi: 10.1108/01437730010325040
- Bar-on, R. (1997). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. Dans *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. (pp. 115-145). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Barry, M. L., & Du Plessis, Y. (2007). emotional intelligence: a key human resource management competence for project managers in the 21st century.
- Barsade, S. G. (2002). The Ripple Effect: Emotional Contagion and its Influence on Group Behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675. doi: 10.2307/3094912
- Beer S. (1979). *Neurologie de l'Entreprise ; Cybernétique Appliquée à la Gestion des Organisations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Belzer, K. (2004). *Project management: Still more art than science*.

- Bennett, L. (2009). *Emotional Intelligence :an Overview And Applications In Business*. University of Alaska Anchorage.
- Berger P et Luckmann T. : « La Construction Sociale de la Réalité » Méridiens Klincksieck 2è éd. 1996. Traduit de «The Social Construction of Reality», New York, Doubleday, 1966
- Blomquist, T., Hällgren, M., Nilsson, A., & Söderholm, A. (2012). Project-as-practice: In search of project management research that matters. *IEEE Engineering Management Review*, 40, 88. doi: 10.1109/EMR.2012.6291583
- Boud, D., & Garrick, J. (2001). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Bounine, J & Suzaki, K (1989). *Produire juste a temps : les sources de la productivité industrielle japonaise*. Paris : Masson
- Bourne, L. (2005). *Project Relationship Management and the Stakeholder Circle*.
- Bourne, L., & Walker, D. (2005). Visualising and mapping stakeholder influence. *Management Decision*, 43, 649-660. doi: 10.1108/00251740510597680
- Bouvier, A. (2009). *Management et sciences cognitives*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.bouvi.2009.01. Repéré à <https://www.cairn.info/management-et-sciences-cognitives--9782130576716.htm>
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*.
- Boyatzis, R. (2007). *Developing emotional intelligence competencies. Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*, 28-52.

- Bradberry, B. (2020). Emotional Intelligence: Develop Empathy and Increase Your Emotional Agility for Leadership. Improve Your Social Skills to Be Successful at Work and Discover.
- Bredillet, C. N. (2010). Blowing Hot and Cold on Project Management. *Project Management Journal*, 41(3), 4-20. doi: 10.1002/pmj.20179
- Bricklin, S. (2001). The RAPPORT Program: A Model for Improving the Emotional Intelligence of Executive Coaching Clients. the Faculty of the School of Human Service Professions Widener University.
- Briner R. (1999). Emotion at work. *Journal of Work and Organizational Psychology*.
- Briner, R., & Kiefer, T. (2005). Psychological Research into the Experience of Emotion at Work: Definitely Older, But are we Any Wiser? *Research on Emotion in Organizations*, 1. doi: 10.1016/S1746-9791(05)01112-0
- Briner, W., Geddes, M., & Hastings, C. (1990). *Project leadership*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Buck, R. (2015). *The Communication of Emotion*.
- Bunker, K. A. (1997). The power of vulnerability in contemporary leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 49, 122-136.
- Carden, L., & Egan, T. (2008). Does our literature support sectors newer to project management? The search for quality publications relevant to nontraditional industries. *Project Management Journal*, 39(3), 6-27. doi: <https://doi.org/10.1002/pmj.20068>

- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager; How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*.
- Chalmers A.F (1986), *Qu'est-ce que la Science* ; Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Edition la découverte, Paris, Traduit de « What is this Thing Called Science? An Assessment of the Nature and Status of Science and its Method », University of Queensland Press, St Lucia, 1976 ; second édition 1982
- Chédotel, F., Stimec, A., & Vignikin, A. (2015). *Management des équipes projet : l'impact de la gestion des conflits et de l'improvisation organisationnelle sur la performance*. *Revue de gestion des ressources humaines*, 96. doi : 10.3917/grhu.096.0024
- Chemiss, C. & Goleman, D. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. The consortium for research on emotional intelligence in organizations
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bring emotional intelligence to the workplace: A technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations*.
- Chevalier, J. (1946). *L'Organisation du Travail*, Paris :Editions Flammarion.
- Clarke, N. (2006a). *Developing emotional intelligence through workplace learning: Findings from a case study in healthcare*. *Human Resource Development International*, 9(4), 447–465.
- Clarke, N. (2007b). *Can we develop emotional intelligence in managers? Proceedings of the Eighth University Forum for Human Resource Development Conference*, Oxford, UK, June 2007.

- Clarke, N. (2010a). Emotional Intelligence and Its Relationship to Transformational Leadership and Key Project Manager Competences. *Project Management Journal*, 41(2), 5–20. <https://doi.org/10.1002/pmj.20162>
- Clarke, N. (2010b). *Emotional Intelligence and Projects*. Project Management Institute.
- Clarke, N., & Howell, R. (2009). *Emotional intelligence and projects*. Pennsylvania.
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. [Emotion : A psychodynamic theoretical-clinical reflection about infant's thought development during affective interaction.]. *Devenir*, 21(1), 61-99. doi : 10.3917/dev.091.0061
- Columb, M. O. et Lalkhen, A. G. (2005). Systematic reviews & meta-analyses. *Current Anaesthesia & Critical Care*, 16(6), 391-394.
- Conlon, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28, 283–295.
- Cooke-Davies, T., Crawford, L., & Lechler, T. (2009). *Project Management Systems: Moving Project Management from an Operational to a Strategic Discipline*. *Business papers*, 40. doi: 10.1002/pmj.20106
- Cooper, H. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature review*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coriat, B. (1990). *Penser à l'Envers ; Travail et Organisation dans l'Entreprise japonaise*. Christian Bourgeois Editeur.

- Côté, J., Filion, F. et Fortin, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche* :Montréal : Chenelière-éducation.
- Crawford, L. (2006). Developing Organizational Project Management Capability: Theory and Practice. *Project Management Journal*, 37(3), 74-86. doi: 10.1177/875697280603700308
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822. doi: 10.1037/0022-3514.56.5.815
- Darrell, V., Baccarini, D., & Love, P. E. D. (2010). Demystifying the Folklore of the Accidental Project Manager in the Public Sector. *Project Management Journal*, 41(5), 56-63. doi: 10.1002/pmj.20164
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75, 989-1015. doi: 10.1037//0022-3514.75.4.989
- Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1997). Personality and empathic accuracy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (144–168). The Guilford Press.
- Dixon-Woods, M., Booth, A., & Sutton, A. J. (2007). Synthesizing qualitative research: a review of published reports. *Qualitative Research*, 7(3), 375-422. doi: 10.1177/1468794107078517
- Druskat V., & P., D. (2006). Applying emotional intelligence in project working. Dans *The management of complex project: A relationship approach* (pp. 78–96). Oxford: Blackwell Publishing.
- Druskat, V., & Druskat, P. (2006). *Applying emotional intelligence in project working*.

- Druskat, V., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79, 81-90.
- Dubrin, A. (2015). *Human Relations: Interpersonal Job-Oriented Skills*. England.
- Dulaimi, M. (2005). the influence of academic education and formal training on the project manager's behavior. *Journal of Construction Research*, 06, 179-193.
- Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 405-420. doi: 10.1108/02683940310484017 ed.). NJ: John Wiley & Sons.
- Edelman, P., & Knippenberg, D. V. (2018). Emotional intelligence, management of subordinate's emotions, and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 39, 592-607
- Elder, L. (1996). *Critical Thinking and Emotional Intelligence*.
- Elfenbein, H. A., Polzer, J. T., & Ambady, N. (2007). Team emotion recognition accuracy and team performance. Dans *Functionality, Intentionality, and Morality Research on Emotions in Organizations* (Vol. 3, pp. 87–119).
- Ellis, L. A., & Petersen, A. K. (2011). A Way Forward: Assessing the Demonstrated Leadership of Graduate Civil Engineering and Construction Management Students. *Leadership and Management in Engineering*, 11(2), 88-96. doi: doi:10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000107
- Farh, C. I. C. C., Seo, M.-G., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890–900. <https://doi.org/10.1037/a0027377>
- Ford, J. K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E., & Teachout, M. (Eds.). (1997). *Improving training effectiveness in work organizations*. Mahwah, NJ : Erlbaum Associates Inc.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal : Chenelière Éducation
- Fox, S., & Spector, P. E. (2005). Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets. Washington, DC, US: American Psychological Association. doi: 10.1037/10893-000
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York.
- Garel, G. (2011a). *Le management de projet*. Paris : La Découverte. doi : 10.3917/dec.garel.2011.01. Repéré à <https://www.cairn.info/le-management-de-projet--9782707169891.htm>
- Garel, G. (2011b). Qu'est ce que le management de projet.
- Gauthier, J., & Larivée, S. (2007). L'intelligence émotionnelle : Conceptualisation et évaluation. Dans (pp. 359-395).
- Gauthier, L. (2002). L'élaboration d'une méta-analyse : un processus complexe !, 211-213.
- Geoghegan, L., & Dulewicz, V. (2008). Do project managers' leadership competencies contribute to project success? *Project Management Journal*, 39(4), 58-67. doi: <https://doi.org/10.1002/pmj.20084>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Frontiers in Psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01039

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle*. 2. Paris : Robert Laffont.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*.
- Gooty, J. (2006). *Development and test of a model linking emotions and work behaviors*. University of Central Oklahoma, Edmond, OK.
- Gordon, T. (1992). *Leaders efficaces : communication et performance en équipe*. Montréal.
- Gore, G., & Jones, J. (2015). *Systematic Reviews and Librarians: A Primer for Managers. Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 10, 1.
- Groves, K. S., McEnrue, M. P., & Shen, W. (2008). *Developing and measuring the emotional intelligence of leaders*. *Journal of Management Development*, 27(2), 225–250. <https://doi.org/10.1108/02621710810849353>
- Hartman, F. T. (1999). *Don't Park Your Brain Outside: A Practical Guide to Improving Shareholder Value with SMART Management*. Project Management Institute, Inc.
- Heller, R. (2002). *Le guide du nouveau manager : tout ce que vous devez savoir sur le management et l'entreprise*. Paris.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart : Commercialization of Human Feeling*. CA.

- Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12(3), 317-334. doi: 10.1037/h0075832
- Isen, A., M., & Baron, R., A. (1991). positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 13.
- Jeantet, A. (2018). Les Émotions au travail. 161, 326.
- Jewels, T., & Ford, M. (2004). A Single Case Study Approach to Teaching: Effects on Learning and Understanding. doi: 10.28945/2776
- Jordan, P. J., & Lindebaum, D. (2015). A model of within person variation in leadership: Emotion regulation and scripts as predictors of situationally appropriate leadership. *Leadership Quarterly*, 26(4), 594.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kerzner, H. (2010). *Project management best practices: Achieving global excellence (2nd edition)*
- Suzaki, K.(1991). *Le Nouveau défi Industriel ; les Techniques et les Hommes*, Paris : InterEdition.
- Kloppenborg, T. J., & Petrick, J. A. (1999). Leadership in Project Life Cycle and Team Character Development. *Project Management Journal*, 30(2), 8-13. doi: 10.1177/875697289903000203
- Kwak, Y., & Anbari, F. (2009). Analyzing project management research: Perspectives from top management journals. *International Journal of Project Management*, 27, 435-446. doi: 10.1016/j.ijproman.2008.08.004

- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2009). La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation.
- Larivey, M. (2021). La puissance des émotions : Comment distinguer les vraies des fausses. France.
- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545–582.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation.
- Le Moigne J. L., « Les épistémologies Constructives », Collection Que Sais-je ?, Paris 1995
- Leban, W. V. (2003). The relationship between leader behavior and emotional intelligence of the project manager and the success of complex projects.
- Lessard, C. (2004), La production et l'utilisation de méta-analyses et revues systématiques, <http://jasp.inspq.qc.ca/Data/Sites/1/SharedFiles/presentations/2004/20041130/JASP2004-Lessard-At-RevueLitterature.pdf>
- Lindebaum, D. and Cassell, C. (2012), A Contradiction in Terms? Making Sense of Emotional Intelligence in a Construction Management Environment. *British Journal of Management*, 23p(65-79). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2010.00729.x>
- Lopez, R., Love, P. E. D., Edwards, D. J., & Davis, P. R. (2010). Design Error Classification, Causation, and Prevention in Construction Engineering. *Journal of Performance of Constructed Facilities*, 24(4), 399-408. doi: [doi:10.1061/\(ASCE\)CF.1943-5509.0000116](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CF.1943-5509.0000116)
- Love, P., Edwards, D. and Wood, E. (2011), "Loosening the Gordian knot: the role of emotional intelligence in construction", *Engineering, Construction and Architectural Management*, Vol. 18 No. 1, pp. 50-65. <https://doi.org/10.1108/09699981111098685>

- Madjar, N., Oldham, G., & Pratt, M. (2002). There's No Place like Home? The Contributions of Work and Nonwork Creativity Support to Employees' Creative Performance. *Academy of Management Journal*, 45(4), 757-767. doi: 10.5465/3069309
- Magano, J., Silva, C. u., Figueiredo, C. u., Vitória, A., Nogueira, T., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). Generation Z: Fitting Project Management Soft Skills Competencies—A Mixed-Method Approach. *Education Sciences*, 10(7), 187. doi: 10.3390/educsci10070187
- Mäkilouko, M. (2004). Coping with multicultural projects: The leadership styles of Finnish project managers. *International Journal of Project Management*, 22, 387-396. doi: 10.1016/j.ijproman.2003.08.004
- Malek, M. (2000). Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles University, San Diego, C A., United States International.
- Maqbool, R., Sudong , Y., Manzoor, N., & Rashid, Y. (2017). The Impact of Emotional Intelligence, Project Manager's Competencies, and Transformational Leadership on Project Success. *Project Management Journal*, 48, 58–75.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58. doi: 10.1037/0022-0663.78.1.52
- Martinet A.-C. (ed.), « Epistémologies et Sciences de Gestion », Economica, Paris 1990, pp 9-29
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3-34). New York, NY, US: Basic Books.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mazur, A., Pisarski, A., Chang, A., & Ashkanasy, N. M. (2014). Rating defence major project success: The role of personal attributes and stakeholder relationships. *International Journal of Project Management*, 32(6), 944-957. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.10.018>
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. doi: 10.2307/256727
- McClelland, D. C. (1975). *Power : The inner expérience*. New york.
- Mehrabian, A. (1950). *The book of bodylanguage*.
- Mersino, A. C. (2013). *Emotional intelligence for project managers : the people skills you need to achieve outstanding results*.
- Meyer, B. N., Fletcher, T. B., & Parker, S. J. (2004). Enhancing emotional intelligence in the health care environment: An exploratory study. *The Health Care Manager*, 23(3), 225–234.
- Midler, C. (1995). “Projectification” of the firm: The renault case. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 363-375. doi: [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(95\)00035-T](https://doi.org/10.1016/0956-5221(95)00035-T)
- Mike, J. (2021). COMMUNICATION MANAGEMENT AND STEPS INVOLVED IN PROJECT COMMUNICATION MANAGEMENT. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 25, 1-2.
- Morehouse, M. M. (2007). An exploration of emotional intelligence across career arenas. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(4), 296-307. doi: 10.1108/01437730710752184

- Moriarty, P. and Buckley, F. (2003), "Increasing team emotional intelligence through process", *Journal of European Industrial Training*, 27(2/3/4), 98-110. <https://doi.org/10.1108/03090590310468921>
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal.
- Muchinsky, P. M. (2000). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology*, 6th ed. Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Mueller, R., & Turner, J. R. (2006). *Choosing Appropriate Project Managers: Matching Their Leadership Style to the Type of Project*.
- Müller, R., & Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 437-448. doi: 10.1016/j.ijproman.2009.09.003
- Nigaglioni, R. (2016). "The Relationship between the Emotional Intelligence of Managers and the Success of Construction Projects." ProQuest Dissertations and Theses.
- Obradovic, V., Jovanovic, P., Petrovic, D., Mihic, M., & Mitrovic, Z. (2013). Project Managers' Emotional Intelligence – A Ticket to Success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 74, 274-284. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.034>
- Ohno, T. (1990). *L'esprit Toyota*. Paris : Masson.
- Ozer, M. and Zhang, G. (2022), Interpersonal relationships and creativity at work: A network building perspective. *J Prod Innov Manag*, 39: 312-333. <https://doi.org/10.1111/jpim.12575>
- Papadogiannis, P. K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An ability model of emotional intelligence: A rationale, description, and application of the Mayer Salovey Caruso

Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Dans *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. (pp. 43-65). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi : 10.1007/978-0-387-88370-0_3

Paul Feyerabend, « Contre la méthode », Le Seuil, Paris, 1979

Peters T. et Waterman R. (1983), *Le Prix de l'Excellence ; les Secrets des Meilleures Entreprises*. Paris : InterEditions.

Petter, S., & Randolph, A. (2009). Developing Soft Skills to Manage User Expectations in IT Projects: Knowledge Reuse among IT Project Managers. *Project Management Journal*, 40, 45-59. doi: 10.1002/pmj.20130

Pirola-Merlo, A., Härtel, C., Mann, L., & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 561-581. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00144-3

Poston, R. S., & Richardson, S. M. (2011). Designing an academic project management program: A collaboration between a university and a PMI Chapter. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 55–72.

Project Management Institute. (2008). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide) (4th ed.)*. Newtown Square: Project Management Institute.

Project Management Institute. (2017). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide) (Sixth Edition)*. Newtown Square: Project Management Institut

Project Management Institute. (2021). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide) (Seventh Edition)*. Newtown Square: Project Management Institute.

- Thiéart R.A et coll. «Méthodes de Recherche en Management», Edition Dunod, Collection gestion Sup, Paris, 1ère éd., 1999, p14
- Raz, A. E. (2002). Emotions at Work Normative Control, Organizations, and Culture in Japan and America. Harvard Eastasian Monograph.
- Regehr, C., Paterson, J., Sewell, K.M., Birze, A., Bogo, M., Fallon, B.A., & Regehr, G. (2021). Improving Professional Decision Making in Situations of Risk and Uncertainty: A Pilot Intervention. *British Journal of Social Work*.
- Rezvani, A., Chang, A., Wiewiora, A., Ashkanasy, N. M., Jordan, P. J., & Zolin, R. (2016). Manager emotional intelligence and project success: The mediating role of job satisfaction and trust. *International Journal of Project Management*, 34(7), 1112.
- Richardson, G. L., & Jackson, B. M. (2018). *Project Management Theory and Practice* (3rd ed.). Auerbach Publications.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of Organizational Behavior* (6th edition).
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.196
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Episodic and semantic knowledge in emotional self-report: Evidence for two judgment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 198-215. doi: 10.1037/0022-3514.83.1.198
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional Intelligence and its Relationship to Workplace Performance Outcomes of Leadership Effectiveness. *ERA - 2010*, 26. doi: 10.1108/01437730510607871

- Rouillier, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377–390.
- Royer, I. (2005). Le management de projet : Évolutions et perspectives de recherche. *Revue Française de Gestion*, 31(154), 113-122.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi : 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Scranton, P. (2008). Le management de projet. *Revue Française de Gestion*, (188/189).
- Sharma, T., & Sehrawat, A. (2014). Emotional Intelligence, Leadership and Conflict Management. doi: 10.13140/2.1.2831.5846
- Shenhar, A., Milosevic, D., Dvir, D., & Thamhain, H. J. (2007). *Linking project management to business strategy*. Newtown Square: Project Management Institute
- Skulmoski, G. J., & Hartman, F. T. (2010). Information Systems Project Manager Soft Competencies: A Project-Phase Investigation. *Project Management Journal*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1002/pmj.20146>
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health: Journal of the International*

Society for the Investigation of Stress, 19(4), 233–239.
<https://doi.org/10.1002/smi.979>

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233–239.

Slevin, D. P., & Pinto, J. K. (1991). Project leadership: understanding and consciously choosing your style. *Project Management Journal*, 22(1), 39–45.

Smith, H., Smarkusky, D., & Corrigall, E. (2008). Defining Projects to Integrate Evolving Team Fundamentals and Project Management Skills. *Journal of Information Systems Education*, 19(1), 99-110.

Staw, B. M., & Barsade, S. G. (1993). Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses. *Administrative Science Quarterly*, 38, 304-331. doi: 10.2307/2393415

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*.

Sukhoo, A., Barnard, A., Eloff, M. M., Van der Poll, J. A., & Motah, M. (2005). Accommodating Soft Skills in Software Project Management. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 2.

Sunindijo, R. (2015). Project manager skills for improving project performance. *International Journal of Business Performance Management*, 16, 67-83. doi: 10.1504/IJBPM.2015.066041

Sweeney, P. J., & Lee, D. R. (1999). Support and commitment factors of project teams. *Engineering Management Journal of Aging Studies*, 11(3), 13–18.

Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The Contagious Leader: Impact of the Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group

Processes. *Journal of Applied Psychology*, 90, 295-305. doi: 10.1037/0021-9010.90.2.295

Takey, S. I. M., & de Carvalho, M. M. (2015). Competency mapping in project management: An action research study in an engineering company. *International Journal of Project Management*, 33(4), 784.

Taylor, F.W. (1957). *La Direction Scientifique des Entreprises*. Paris : Dunod.

Thomas, J. L., Krahn, J., & George, S. (2009). Shaping the future of project management research. In D. Cleland & B. Bidanda (Eds.). *Dans Project management: Circa 2025* (pp. 129–152). Newtown Square: Project Management Institute.

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavagnah, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239–252.

Turner, J. R. (2009). *The handbook of project-based management: Leading strategic change in organizations*. New York: McGraw-Hill.

van Hoorebeke, D. (2008). La gestion des émotions au travail : une revue vers une nouvelle conception du management. *Humanisme et Entreprise*, 289(4), 81-103. doi : 10.3917/hume.289.0081

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225. doi: 10.1207/s15326985ep4104_1

Weaver, P. (2007). The origins of modern project management.

Wedek, J. (1947). The relationship between personality and psychological ability. *Br J Psychol Gen Sect*, 37(Pt 3), 133-151. doi: 10.1111/j.2044-8295.1947.tb01128.x

- Weisinger, H. (1998). *L'intelligence émotionnelle au travail : gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres*. Montréal.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1–74.
- Wierzbicka, A. (1992). Defining Emotion Concepts. *Cognitive Science A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 539-581. doi: [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0364-0213(92)90031-O)
- Womack J.P., Jones T.D, & Roos.D. (1990). *The Machine that Changed the World*. Free Press.
- Womack, J. P., & Jones, D. T. (1996). *Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation*. London: Simon & Schuster.
- Yepes, V., Pellicer, E., & Ortega, A. J. (2012). Designing a Benchmark Indicator for Managerial Competences in Construction at the Graduate Level. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 138(1), 48-54. doi: [doi:10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000075](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000075)
- Yukalov, V.I. Quantification of emotions in decision making. *Soft Computing* 26, 2419–2436 (2022). <https://doi.org/10.1007/s00500-021-06442-5>
- Zhang, H.-H., Ding, C., Schutte, N. S., & Li, R. (2020). How Team Emotional Intelligence Connects to Task Performance: A Network Approach. *Small Group Research*, 51(4), 492-516. doi: [10.1177/1046496419889660](https://doi.org/10.1177/1046496419889660)
- Zhang, L., & Fan, W. (2013). Improving performance of construction projects: A project manager's emotional intelligence approach. *Engineering*, 20. doi: [10.1108/09699981311303044](https://doi.org/10.1108/09699981311303044)

Ziek, P., & Anderson, J. (2015). Communication, dialogue and project management. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8, 788-803. doi: 10.1108/IJMPB-04-2014-0034

Zuo, J., Zhao, X., Nguyen, Q. B. M., Ma, T., & Gao, S. (2018). Soft skills of construction project management professionals and project success factors. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 25(3), 425-442.