

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FORMER LES GESTIONNAIRES DE PROJET EN TANT
QUE PRATICIENS RÉFLEXIFS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE
LA MAÎTRISE ÈS SCIENCES DE LA GESTION

PAR
MAHA FOUJRI

JANVIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, M^{me} Caroline Coulombe, Ph. D., qui m'a procuré un soutien continu lors de la rédaction de ce mémoire. Durant toutes les phases de cette recherche, elle a toujours su donner son appui en répondant à mes questions, en orientant le cours de ma recherche et en me présentant des conseils judicieux.

Un grand merci pour ma maman qui m'a procuré aide et support lors de la rédaction de ce mémoire. Ses encouragements et sa confiance en mes capacités m'ont permis de surmonter toutes les épreuves.

Je tiens aussi à remercier mon conjoint, Hisham, qui a toujours fait preuve de patience et de calme et sans son soutien, jamais je n'aurais pu entreprendre et terminer mes études de deuxième cycle.

Je désire aussi remercier les étudiants qui, avec grande joie, ont participé aux entrevues et ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Finalement, je remercie les professeurs de l'ESG UQAM qui ont cru en mes capacités et qui m'ont inspirée à compléter ma maîtrise ès sciences de la gestion.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1 L'importance du thème	4
1.2 Le bilan des connaissances	6
1.2.1 Selon la perspective de l'étudiant.....	6
1.2.2 Selon la perspective des praticiens	7
1.2.3 Selon la complexité du projet	9
1.2.4 Selon les défis rencontrés par les gestionnaires	10
1.2.5 Selon la perspective du praticien en comparaison avec l'étudiant	12
1.2.6 Selon la perspective du professeur	12
1.3 La problématique et les objectifs de recherche	15
1.4 La pertinence de l'objectif poursuivi.....	19
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	22
2.1 Le type de recherche.....	22
2.1.1 La nature de la recherche.....	22
2.1.2 L'étude phénoménologique	23
2.2 Définitions des concepts	23
2.2.1 La réflexion, la réflexion dans l'action et la pratique réflexive	23
2.2.2 La pensée réflexive	25
2.2.3 Les compétences réflexives	25

2.3	Théories et modèle du praticien réflexif.....	27
2.3.1	La théorie de la réflexion dans l'action	28
2.3.2	La théorie de l'apprentissage expérientiel	30
2.3.3	La théorie de la réflexion dans l'action et la théorie de l'apprentissage expérientiel : le modèle du praticien réflexif.....	31
2.4	Les hypothèses : former des étudiants en gestion de projet en tant que praticiens réflexifs	33
2.4.1	Les compétences requises chez un praticien réflexif	33
2.4.2	Les formations en gestion de projet : associations ou groupements professionnels et universités	35
2.4.3	Les critiques sur la formation en gestion de projet	38
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		40
3.1	La méthodologie en recherche qualitative.....	40
3.2	La technique de collecte de données et l'échantillonnage.....	41
3.2.1	L'échantillonnage par choix raisonné	41
3.2.2	L'entrevue semi-dirigée	42
3.2.3	Les travaux rédigés	45
3.2.4	Le portrait des participants	45
3.2.5	La description des plans de cours	47
3.3	La préparation des entrevues	50
3.3.1	Avant l'entrevue	50
3.3.2	L'ouverture de l'entrevue	52
3.3.3	L'entrevue	52
3.3.4	La clôture de l'entrevue	55
3.4	Les critères de la recherche qualitative	55
CHAPITRE IV		
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		58
4.1	L'analyse des entrevues.....	58
4.1.1	La technique d'analyse des données	59

4.1.2	Les étapes suivies pour l'analyse des données	60
4.2	Les catégories de données	62
4.3	Les attentes des étudiants	64
4.4	Les compétences acquises	65
4.4.1	Les compétences explicitement exprimées	65
4.4.2	Les compétences implicitement exprimées	72
4.5	Les outils favorisant l'apprentissage réflexif	76
4.5.1	Les conversations réflexives	77
4.5.1.1	Le projet d'équipe	79
4.5.1.2	Les simulations et mises en situation	82
4.5.1.3	Les présentations, les études de cas et les discussions	83
4.5.2	La rédaction réflexive	84
4.5.2.1	Le journal de bord	84
4.5.2.2	La prise de notes	85
4.6	Les recommandations pour l'amélioration du cours	87
4.6.1	Cours MGP 7180, Séminaire d'application	87
4.6.2	Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet	90
4.6.3	Cours MGP 7130, Management des équipes de projet.....	92
CHAPITRE V		
L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES		
5.1	Quel est le processus de réflexion? et pourquoi réfléchir?	95
5.1.1	Identification de l'expérience	96
5.1.1.1	Cours MGP 7180, Séminaire d'application	96
5.1.1.2	Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet	98
5.1.1.3	Cours MGP 7130, Management des équipes de projet	99
5.1.2	Identification du problème ou de la situation	100

5.1.2.1	Cours MGP 7180, Séminaire d'application	101
5.1.2.2	Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet	103
5.1.2.3	Cours MGP 7130, Management des équipes de projet	105
5.1.3	Identification de solutions / Gestion de situations	107
5.1.3.1	Solution après action : rétrospection	108
5.1.3.2	Solution avant action : prévention	109
5.1.3.3	Gestion de situations	110
5.2	Qu'est-ce qui provoque la réflexion?	114
5.2.1	Le travail d'équipe	115
5.2.1.1	Le projet d'équipe	115
5.2.1.2	Les simulations et mises en situation	116
5.2.2	Le travail individuel	117
5.2.2.1	Le journal de bord	117
5.2.2.2	Les lectures imposées et synthèses	117
5.2.3	Les outils d'apprentissage	118
5.2.3.1	La prise de notes.....	118
5.2.3.2	Les conversations et discussions réflexives.....	120
5.3	Qui provoque la réflexion?	122
5.3.1	Le professeur	123
5.3.2	Les coéquipiers	124
5.3.3	L'étudiant.....	125
5.4	L'analyse des travaux d'étudiants.....	128
5.4.1	Les journaux de bord.....	129
5.4.1.1	La structure des journaux.....	129
5.4.1.2	L'interprétation de l'objectif pédagogique du journal de bord.....	130
5.4.2	Les rapports de fonctionnement d'équipe.....	132

5.4.2.1	La structure des rapports	132
5.4.2.2	Les commentaires du professeur	136
CHAPITRE VI		
L'APPLICATION DE L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF EN ORGANISATION		139
6.1	Les compétences réflexives transférables en organisation	139
6.2	Le modèle pédagogique applicable en organisation	140
CHAPITRE VII		
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN GESTION DE PROJET À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE.....		146
7.1	L'enseignement de la pratique réflexive dans une université américaine.....	146
7.2	L'enseignement de la pratique réflexion dans une université scandinave	148
CHAPITRE VIII		
DISCUSSION DES RÉSULTATS		151
8.1	Les faits saillants de la recherche	151
8.1.1	Quel est le processus de réflexion et pourquoi réfléchir ?	152
8.1.2	Qu'est-ce qui provoque la réflexion ?	155
8.1.3	Qui provoque la réflexion ?	156
8.2	La contribution de la recherche	157
8.3	Les limites de la recherche	159
8.4	Les recherches futures	161
CONCLUSION		163
APPENDICE A		
PLANS DE COURS		167
APPENDICE B		
QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS		195
APPENDICE C		
GRILLE DE QUESTIONS DES ENTREVUES		209
BIBLIOGRAPHIE		212

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Les niveaux d'analyse de la réflexion	54
4.1	La carte conceptuelle de l'application de l'apprentissage réflexif de Hedberg (2009).....	63
4.2	Les compétences réflexives acquises en cours	71
5.1	Quel est le processus de réflexion?	96
5.2	Identification de l'expérience / Identification du problème ou de la situation	107
5.3	Identification de solutions	110
5.4	Gestion de situations	111
5.5	Qu'est-ce qui provoque la réflexion?.....	114
5.6	Qui provoque la réflexion?	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Bilan des connaissances en matière de pratique réflexive dans la formation en gestion de projet	14
2.1	Définition des concepts	27
2.2	Les théories et modèles du praticien réflexif	33
3.1	Portrait des participants.....	47
4.1	Grille d'analyse des données collectées	61
4.2	Catégories et sous-catégories des données recueillies	62
4.3	Compétences sociales et réflexives explicitement exprimées...	70
4.4	Compétences sociales et réflexives implicitement exprimées...	76
4.5	Les catégories et outils favorisant l'apprentissage réflexif	77
4.6	Les recommandations pour l'amélioration des cours	93
5.1	Quel est le processus de réflexion associé à une action ou situation chez l'étudiant ? et pourquoi la réflexion ?	113
5.2	Qu'est-ce qui provoque la réflexion ?	122
5.3	Qui provoque la réflexion ?	128
5.4	Analyse des journaux de bord	131
5.5	Analyse des rapports de fonctionnement d'équipe	135
5.6	Analyse des commentaires du professeur par rapport aux travaux rédigés	138
6.1	Modèle pédagogique : approche pédagogique et outils d'apprentissage	143

RÉSUMÉ

La théorie de la réflexion dans l'action (Dewey, 1993; Schön, 1983), le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983) et la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) chapeautent le cadre théorique de l'enseignement en pratique réflexive. La présente recherche, de nature qualitative, explore le vécu de l'étudiant face aux diverses approches pédagogiques qui visent à lui permettre de développer des compétences réflexives en matière de gestion de projet.

Nous avons réalisé 18 entrevues semi-dirigées auprès d'étudiants ayant suivi des cours en gestion de projet à l'ESG UQÀM. Dans le but de confirmer les données recueillies en entrevue, nous avons aussi procédé à l'analyse de sept rapports de fonctionnement d'équipe et de 15 journaux de bord préparés par des étudiants du cours MFP 7180, Séminaire d'application.

L'analyse des résultats, effectuée selon l'approche phénoménologique (Thomas, 2006), mais s'inspirant aussi des niveaux d'analyse en réflexion développés par Hedberg (2009), nous a permis de déterminer les dimensions majeures qui encadrent le questionnement réflexif chez les étudiants, à savoir : quel est le processus de réflexion ? pourquoi réfléchir ? qu'est-ce qui provoque la réflexion ? et qui provoque la réflexion ? Les résultats font également ressortir l'impact de la réflexion collective par rapport à la réflexion individuelle dans le développement de compétences réflexives chez l'étudiant.

Finalement, en démontrant l'importance de la transférabilité des compétences réflexives en milieu organisationnel, nous avons élaboré un modèle pédagogique basé sur trois approches complémentaires : la rédaction réflexive, l'interaction réflexive et l'expérience réflexive. Ce modèle permet d'assurer un environnement propice à la réflexion et un apprentissage continu en pratique réflexive dans le milieu organisationnel.

Mots clefs : pratique réflexive, praticien réflexif, pédagogie réflexive, réflexivité, pédagogie critique en gestion.

INTRODUCTION

La pratique réflexive fut abordée initialement par Dewey (1910) qui a profondément influencé le cours des recherches dans le domaine de l'apprentissage expérientiel. Inspiré par ce dernier, Schön (1983) a donné un cadre plus structuré à cette pratique en y ajoutant l'aspect de la temporalité de l'action ou de l'expérience vécue qui stimulent le processus de réflexion chez l'étudiant. Depuis Schön, l'intérêt pour ce sujet s'est progressivement accru pour en venir à toucher diverses sciences, dont les sciences de la gestion. En effet, plusieurs professeurs universitaires pensent que la réflexivité est une compétence à la fois indispensable et critique dans l'éducation des sciences de la gestion (Gray, 2007; Hedberg, 2009).

Les approches pédagogiques adoptées par les écoles de gestion influencent le développement de la pratique réflexive chez les étudiants et futurs gestionnaires, tant au plan individuel qu'aux plans organisationnel et sociétal. Il est alors important d'examiner les approches les plus aptes à inculquer des compétences réflexives aux étudiants et d'analyser leur impact sur le développement de la pratique réflexive. En gestion de projet, les approches pédagogiques sont de plus en plus standardisées, visant ainsi à inculquer des directives prédéfinies des différentes phases de la gestion de projet (Berggren et Soderlund, 2008). Cet aspect est encore plus accentué chez certaines associations professionnelles, notamment le Project Management Institute (PMI), qui développent tant des formations que la codification du savoir dans des guides structurés, tel le Project Management Body of Knowledge – le PMBok – du PMI, pour ne nommer que celui-là. Il existe cependant un grand écart entre les formations « d'accréditation » offertes par certains groupements

professionnels et les programmes universitaires pour ce qui est de la durée, des contenus et des approches pédagogiques adoptées.

À travers notre recherche, nous souhaitons comprendre l'impact des cours universitaires en gestion de projet dans la formation des étudiants en tant que praticiens réflexifs. Nous avons adopté une approche qualitative en interviewant des étudiants poursuivant leurs études universitaires de deuxième cycle en gestion de projet. L'objectif principal de notre recherche est de pouvoir explorer le vécu quotidien des étudiants selon leurs perceptions, afin de ressortir les dimensions qui rentrent en jeu dans leur apprentissage. Nous mettons l'accent sur les compétences réflexives acquises en cours et les outils favorisant cet apprentissage. Nous souhaitons décortiquer les aspects dominants des diverses approches et des outils pédagogiques pour rendre plus explicite l'influence qu'ils exercent sur le développement de la réflexivité chez les étudiants. Ensuite, nous souhaitons ressortir les compétences réflexives transférables en milieu professionnel, et possiblement construire un modèle pédagogique applicable en gestion de projet réel (en organisation), permettant de continuellement stimuler la réflexivité chez les gestionnaires de projet et de mettre en application leurs compétences réflexives sur le terrain.

Dans notre projet de mémoire, nous tentons d'identifier la problématique de recherche en faisant un bilan de la littérature sur ce sujet. À travers ce bilan, nous allons découvrir que les auteurs ont abordé le sujet de plusieurs angles : l'étudiant, le praticien, le praticien en comparaison avec l'étudiant, et le professeur. Notre revue de littérature démontre que d'autres facteurs rentrent en jeu dans la mise en place d'approches pédagogiques aptes à former les étudiants en tant que praticiens réflexifs, dont la complexité des projets contemporains et les défis confrontés par les gestionnaires actuels. Ainsi, nous

formulons nos objectifs de recherche pour traiter ce sujet du point de vue de l'étudiant en tant que partie prenante du système éducatif et ceci, en utilisant une méthode de recherche qualitative.

Ensuite, nous relevons un cadre conceptuel et théorique listant les définitions et théories qui encadrent la pratique réflexive, et les hypothèses en rapport avec les formations en gestion de projet afin de formaliser les objectifs tracés de notre recherche. Puis, nous présentons le cadre méthodologique de cette recherche en décrivant le type de recherche, la technique de collecte de données, l'échantillon et les critères de recherche qualitative pris en considération.

Ensuite, nous mettons en place une planification descriptive des étapes à suivre pour passer les entrevues avec nos participants. Découle alors la présentation d'un sommaire des données recueillies suivi d'une analyse approfondie des résultats en répondant aux questions suivantes : comment se déroule le processus de réflexion? Qu'est-ce qui provoque la réflexion? Et qui provoque la réflexion? Enfin, nous procédons à l'analyse des travaux réalisés par les étudiants pour les comparer aux données recueillies en entrevues. Puisque c'est l'un de nos objectifs de recherche, nous élaborons un modèle pédagogique permettant la continuité de l'apprentissage de compétences réflexives dans le milieu organisationnel.

Finalement, nous présentons la conclusion où nous citons les faits saillants de cette recherche, ses forces et limites, ainsi que les pistes de recherche future.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 L'importance du thème

Selon Kouzes et Posner (1995), la réflexion est une compétence indispensable chez le gestionnaire en milieu organisationnel. Quant à la pratique réflexive, qui se base principalement sur la réflexion, elle permet au gestionnaire de comprendre la nature de son travail (Duignan, 2007). Les avantages de la pratique réflexive sont nombreux et se répercutent dans le développement de compétences sociales chez le gestionnaire à trois niveaux : en tant qu'individu, en tant que membre d'une équipe de travail et en tant que membre d'une société. D'un angle globaliste, la pratique réflexive permet au praticien de développer une conscience de soi et lui facilite la compréhension de son rôle et des responsabilités des autres parties prenantes.

En gestion de projet, le praticien est amené à travailler dans un environnement complexe qui se caractérise par un degré élevé d'incertitude, d'où la nécessité de former des praticiens réflexifs capables de s'y adapter et d'apprendre à travers l'expérience, l'intuition et l'application de théories (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). Étant donné cette complexité, le praticien/gestionnaire, ayant des compétences réflexives, est capable de développer une maîtrise du contexte sociopolitique de l'organisation. Selon Schön (1987), un praticien réflexif doit être capable d'adapter sa façon de faire à des situations complexes en faisant appel à son savoir-faire et son expérience. Se trouvant en situation

d'apprentissage continu, le gestionnaire doit être en mesure de synchroniser ses compétences réflexives avec ses actions (Schön, 1987).

L'approche traditionnelle pour former des étudiants en gestion de projets se base sur l'absorption, qui représente une capacité d'acquisition passive de savoir (Scarbrought, Bresnen, Edelman, Laurent, Newell et Swan, 2004) incluant les techniques managériales et les théories qui traitent de chaque étape en gestion de projet (Cano et Lidòn, 2010). Cette approche se base sur un rapport unidirectionnel où le professeur inculque des connaissances aux étudiants qui sont en mode réceptif. Par ailleurs, l'approche de Schön (1987) se fonde sur un apprentissage axé sur l'expérience et la réflexion guidée dans l'action. Dans ce genre d'approche, le professeur sert de guide, permettant ainsi à l'étudiant de découvrir lui-même de nouvelles connaissances et de s'engager dans une réflexion profonde sur chaque situation.

Lors d'un débat organisé par le Harvard Business Review en 2010, les participants se sont acharnés à soulever le rapport entre la crise économique mondiale et les compétences inculquées aux étudiants au sein des écoles de gestion. En effet, 47% des participants clament que les écoles de gestion sont en grande partie responsables de cette crise mondiale, car elles enseignent de « *mauvaises pratiques* » aux étudiants et futurs gestionnaires. De fait, les écoles de gestion et de commerce se sont concentrées à répondre à des standards académiques et ont largement délaissé l'aspect pratique de l'apprentissage, dont l'apprentissage expérientiel (Bennis et O'Toole, 2005). Mises à part les écoles spécialisées en gestion, il y a aussi une grande négligence de la part de plusieurs écoles à inculquer aux étudiants la réflexion critique et analytique en apprentissage (Wallace, 2010). Par conséquent, les organisations manifestent de plus en plus la nécessité de collaborer en recherche avec les programmes universitaires en gestion de projet afin de

trouver un consensus quant aux compétences recherchées qui pourront parfaitement répondre à leurs attentes (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). Cette collaboration se focalise principalement sur l'adaptation des théories existantes en gestion de projet dans l'organisation réelle avec l'objectif de rendre le savoir théorique dans ce domaine bien plus reconnu et vulgarisé auprès de la grande communauté de gestionnaires de projet (Walker, Cicmil, Thomas, Anbari et Bredillet, 2008). De plus, cette collaboration permettra d'économiser plusieurs ressources (tangibles et intangibles), incluant la propriété intellectuelle, dont souffre un grand nombre d'organisation à cause de « mauvaises » décisions prises par les gestionnaires de projet (Ibid.).

1.2 Le bilan des connaissances : praticien réflexif en gestion de projet

Lors de notre revue de littérature, nous avons constaté que la pratique réflexive en éducation de gestion de projet est abordée selon plusieurs perspectives : la perspective de l'étudiant, la perspective du praticien, la perspective de l'environnement externe (complexité du projet et défis), la perspective du praticien en comparaison avec l'étudiant, et la perspective du professeur. En d'autres termes, ce sujet a été traité selon différents angles traitant les aspects multidimensionnels qui ont un impact significatif sur la formation en gestion.

1.2.1 Selon la perspective de l'étudiant

Plusieurs auteurs ont démontré la nécessité de réévaluer les approches pédagogiques actuelles en gestion de projet puisant leurs arguments du fait que la standardisation du savoir dans ce domaine est loin de répondre aux objectifs d'apprentissage prédéfinis (Berggren et Soderlund, 2008). Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire (2010) ont évalué ces approches, selon la

perspective de l'étudiant, le considérant comme un client qui paie pour recevoir un service d'où son rôle important dans la personnalisation de l'éducation (Del Corso, Ovcin et Morrone, 2005). En effet, il a été démontré que l'implication de l'étudiant permet de promouvoir son engagement actif et de découvrir de nouveaux horizons en éducation de gestion de projet (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010) :

- En adoptant la méthode du cyberapprentissage (*e-learning*), qui prône l'utilisation de la technologie en apprentissage;
- En encourageant un échange constructif d'idées entre les étudiants et les professeurs afin de découvrir des approches d'apprentissage plus efficaces (dialogues et conversations);
- En considérant les attentes et priorités des étudiants dans le développement des approches pédagogiques;
- En enseignant des compétences, dites transférables, car elles peuvent être transférées dans plusieurs aspects de la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant.

En effet, les compétences transférables sont extrêmement importantes dans la formation de praticiens en gestion de projet du point de vue de l'étudiant, et les compétences réflexives en font partie (Ibid.).

1.2.2 Selon la perspective des praticiens

Former des praticiens en gestion de projet est une tâche complexe qui invite plusieurs parties prenantes – employeurs, universités et associations professionnelles – à collaborer dans le but de trouver une approche multi-dimensionnelle d'apprentissage (Reif et Mitri, 2005). Afin de promouvoir la

pratique réflexive, il est important de mettre en place et de combiner plusieurs approches pédagogiques qui favorisent le développement de compétences réflexives (Schön, 1984). Le côté multidimensionnel d'une telle approche requiert la mise en place d'un processus d'apprentissage en phases permettant une évolution continue des compétences du praticien face aux changements complexes et contemporains auxquels sont assujettis les projets. Au-delà de la standardisation, la formation continue offre aux étudiants et futurs praticiens la possibilité d'acquérir une certaine flexibilité et un sens de l'adaptation aux nouveaux défis rencontrés en gestion de projets réels.

Selon Ramazani et Jergeas (2014), il est important d'évaluer les approches pédagogiques utilisées afin de trouver les lacunes à combler en apprentissage professionnel et académique. Étant donné la complexité des projets, les associations professionnelles et les universités ne peuvent pas prévoir plusieurs scénarios en gestion de projet. Par conséquent, il est important de former le gestionnaire de projet en utilisant des approches systématiques et multidimensionnelles qui augmenteront ses chances de succès. De plus, la certification n'est guère un critère de performance et d'expertise du praticien puisqu'il n'existe aucune différence entre la performance d'un praticien certifié et non certifié (Starkweather et Stevenson, 2011).

Plusieurs recherches ont démontré que l'acquisition de compétences réflexives chez un étudiant requiert plusieurs formations intensives (Pant et Baroudi, 2008; Rolstadas, Heland, Jergeas et Westney, 2011). Cependant, il est nécessaire que l'étudiant manifeste des capacités de communication, de leadership et un esprit d'équipe au courant de ces formations, afin qu'il soit apte à développer des compétences réflexives lorsqu'il sera amené à travailler sur des projets réels. De plus, l'approche pédagogique centrée sur l'étudiant permet de favoriser le dialogue entre le professeur et l'étudiant à travers

plusieurs outils pédagogiques tels que la simulation, l'étude de cas, le jeu de rôle et autres.

Pour conclure, le meilleur moyen d'enseigner des compétences réflexives aux étudiants serait d'adopter une approche multidimensionnelle combinant plusieurs outils et techniques pédagogiques aptes à répondre aux objectifs d'apprentissage (Ramazani et Jergeas, 2014).

1.2.3 Selon la complexité du projet

En vue d'étudier les approches pédagogiques en gestion de projet, Thomas et Mengel (2008) se sont intéressés à la complexité des projets comme élément important à considérer en apprentissage. À travers une prospection approfondie des formations offertes par les universités et associations professionnelles, ils ont conclu que les approches mises en place sont aptes à former des praticiens débutants en gestion de projet tandis que les praticiens expérimentés (*master GP*) ont besoin d'une approche plus adéquate pour développer les compétences requises à leur niveau d'expertise.

En effet, le transfert de connaissances en gestion de projet n'est pas suffisant pour former des praticiens par excellence. Par conséquent, les modèles d'apprentissage doivent promouvoir la pensée réflexive et critique afin de permettre aux praticiens de réfléchir au-delà des théories et hypothèses connues dans ce domaine, surtout quand ils sont confrontés à de nouveaux défis. Aussi, l'environnement d'apprentissage doit être en mesure de stimuler la réflexion critique chez l'étudiant/le praticien tout en lui donnant l'occasion d'échanger ses opinions à travers le dialogue.

Pour conclure, l'éducation à distance est une solution adéquate pour offrir une formation continue aux étudiants/praticiens et leur permettre la transition d'un niveau débutant à un niveau avancé (Ibid.).

1.2.4 Selon les défis rencontrés par les gestionnaires

En ce qui a trait à la réévaluation des pratiques pédagogiques en formation à la gestion de projet, Crawford, Morris, Thomas et Winter (2006) se sont intéressés aux défis auxquels les praticiens sont confrontés et à leurs incidences sur le développement de certaines compétences chez les futurs gestionnaires.

En premier lieu, il y a eu un grand changement dans la nature des projets, la demande du marché de l'emploi et la nature du rôle d'un gestionnaire, car :

- La nature des projets prend de plus en plus d'ampleur et touche à des secteurs différents, ce qui rend la standardisation de la formation en gestion de projet difficile.
- La demande du marché d'emploi en praticiens performants augmente de plus en plus; ce qui implique l'importance de former des praticiens réflexifs en gestion de projet.
- La nature des tâches et le rôle attribué au praticien ont subi plusieurs changements; ce qui implique que le praticien est tenu de développer un profil polyvalent et des compétences transférables, plutôt que de faire une application directe des modèles et théories apprises en formation.

En deuxième lieu, les praticiens évoluent dans un environnement de gestion très complexe caractérisé par :

- Une grande interdépendance entre plusieurs projets;
- Des structures organisationnelles traditionnelles remplacées par des structures largement plus compliquées, notamment les alliances et les partenariats;
- Un progrès technologique incitant le praticien à gérer une équipe virtuelle multidisciplinaire et étant dans l'obligation de maîtriser plusieurs outils technologiques;
- Un changement au niveau des valeurs sociales qui implique un changement des systèmes éthiques;
- Une perte de savoir suite au départ de gestionnaires à la retraite.

Afin de faire face à ces défis, il est impératif de combiner la pratique à l'apprentissage et de promouvoir l'éducation des praticiens à travers la pratique réflexive et l'apprentissage expérientiel (Crawford, Morris, Thomas et Winter, 2006). Pour ce faire, il existe plusieurs techniques d'apprentissage qui permettent d'inculquer ces compétences aux étudiants. Tout d'abord, la pratique de dissertation permet de réfléchir et de développer un thème donné en le mettant en contexte par rapport à la revue de littérature (Ibid.). Cette pratique s'inspire de l'idéologie présentée par Schön (1984) qui incite à la réflexion en action. La dissertation peut prendre la forme d'un journal réflexif, où l'étudiant prend en note les concepts et éléments clés qui marquent son processus de réflexion sur un sujet (Gray, 2007). Le dialogue est aussi une excellente approche pour stimuler des échanges réflexifs entre les étudiants d'une classe. Ceci rejoint l'approche constructiviste de la pédagogie critique dans le sens où elle incite l'étudiant à s'engager dans un processus de réflexion à travers le dialogue (Ibid.). Finalement, l'apprentissage doit s'effectuer de manière continue et tout au long du parcours professionnel d'un gestionnaire

de projet; et ceci à travers des formations (de facultés ou écoles d'éducation permanente) offrant la possibilité d'étudier à distance pour ceux qui ont des contraintes de temps (Crawford, Morris, Thomas et Winter, 2006).

1.2.5 Selon la perspective du praticien en comparaison avec l'étudiant

La définition du projet est considérée comme la phase la plus critique en gestion de projet (Känkönen, 1999). Cette phase nécessite une grande réflexion, car elle trace le parcours du projet en entier. À travers la réflexion guidée par le professeur, qui agit en tant que guide, des étudiants ont démontré la capacité de donner des opinions similaires à celles de gestionnaires expérimentés (Cano et Lidòn, 2010). Pour cette raison, la simulation est une technique pédagogique qui permet aux étudiants de vivre une expérience presque réelle; ce qui rejoint la théorie de l'apprentissage expérientiel du cycle de Kolb (1984). Pour conclure, la réflexion guidée donne un cadre défini au processus de réflexion chez l'étudiant et futur praticien, car elle lui permet d'évaluer ses actions tout au long du processus et de les remettre en question par rapport aux directives du professeur.

1.2.6 Selon la perspective du professeur

Selon Inamdar et Roldan (2013), les compétences réflexives sont les moins enseignées en comparaison des compétences théoriques, pratiques et appliquées selon la perspective des professeurs. Même si les professeurs utilisent le même contenu de cours, qui est standardisé, ils ont tendance à se focaliser sur certaines compétences aux dépens d'autres. Par exemple, certains professeurs se focalisent plus sur les compétences théoriques et appliquées. De plus, le contenu du cours ne reflète pas le résultat d'apprentissage, car même avec la standardisation du contenu, le professeur

est en mesure de démontrer une certaine flexibilité dans son approche pédagogique à toucher aux différentes compétences citées (Ibid.).

Pour remédier à cette lacune en apprentissage, il est important d'adopter le *practicum* réflexif où l'étudiant est amené à appliquer les théories apprises en classe, voire même de les tester, dans un milieu professionnel réel ou à travers la technique de simulation (Schön, 1987). Dans ce cadre, on note les stages d'études, les études de cas réel et simulation, ainsi que toute activité permettant un rapprochement réflexif de la réalité. Également, l'adoption d'une approche moins axée sur le professeur peut avoir un impact significatif sur l'acquisition de compétences réflexives, soit à travers l'invitation d'un praticien au cours et l'organisation de conférences et débats ayant pour but de créer un échange instructif entre étudiants et conférenciers (Inamdar et Roldan, 2013). Finalement, il faut adopter une approche au-delà de la classe, que ce soit à travers des compétitions de cas (Corner, Bowden, Clark, Collins, Gibb, Kearins et al., 2006), un mentorat guidé ou un programme d'apprentissage de la part de praticiens expérimentés (Betts et Knaus, 2006; Zantow, Knowlton et Sharp, 2005).

Le tableau 1.1 ci-après présente un sommaire du bilan que nous venons de faire des connaissances en matière de pratique réflexive dans la formation en gestion de projet.

Tableau 1.1 Bilan des connaissances en matière de pratique réflexive dans la formation en gestion de projet

Les différentes perspectives	L'objectif principal	Les approches à adopter
Selon la perception de l'étudiant	La nécessité de réévaluer les approches pédagogiques actuelles en gestion de projet et de découvrir de nouveaux horizons en éducation de gestion de projet.	Impliquer l'étudiant, en tant que partie prenante du système éducatif, et promouvoir son engagement dans la mise en place des approches pédagogiques.
Selon la perception des praticiens en gestion de projet		Mettre en place une approche multidimensionnelle combinant plusieurs outils et techniques pédagogiques aptes à répondre aux objectifs d'apprentissage et aux besoins du marché de travail en gestion de projet.
Selon la complexité du projet	La nécessité de prendre en considération la complexité des projets et les défis confrontés par les gestionnaires dans l'élaboration des approches pédagogiques	Offrir une formation continue aux étudiants et futurs praticiens et afin de leur permettre la transition d'un niveau débutant à un niveau avancé.
Selon les défis confrontés par les gestionnaires		Promouvoir l'éducation des praticiens à travers la pratique réflexive et l'apprentissage expérientiel.
Selon la perspective du praticien en comparaison avec l'étudiant	La nécessité d'intégrer les compétences réflexives dans les objectifs d'apprentissage	Mettre en place des approches pédagogiques qui permettent une réflexion guidée aux étudiants.
Selon la perspective du professeur		Adopter une approche pédagogique moins axée sur le professeur, plus centrée sur l'étudiant et au-delà des limites de la classe.

À travers ce survol des connaissances acquises sur ce sujet, nous constatons que les pratiques réflexives en enseignement découlent de la perception sur

laquelle se base chaque auteur. La nécessité de réévaluer l'enseignement de la pratique réflexive repose sur un ensemble de perceptions qui se regroupent pour compléter la compréhension des attentes de chaque partie prenante – étudiant, praticien et professeur – du système éducatif en gestion de projet. En plus de ces parties prenantes, l'environnement de travail du gestionnaire apporte un ensemble de facteurs qui doivent être pris en considération en enseignement. En d'autres termes, les différents angles à travers lesquels le sujet a été traité sont complémentaires et représentent un morceau manquant de la tarte. Suite à cela, nous avons particulièrement remarqué qu'il y a un manque d'intérêt pour la perception de l'étudiant. D'où notre recherche qui consiste à explorer le vécu quotidien de l'étudiant en gestion pour découvrir l'ensemble des approches pédagogiques qui lui permettent de développer des compétences réflexives.

1.3 La problématique et les objectifs de recherche

D'après notre bilan de connaissances, nous constatons que plusieurs recherches optent pour l'approche constructiviste qui se base sur la théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE) (Inamdar et Roldan, 2013; Cano et Lidón, 2010; Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006; Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010; Ramazani et Jergeas, 2014). Dans le cadre de cette approche, la pédagogie critique représente le pilier de la formation en pratique réflexive, et principalement en gestion de projet (Ramazani et Jergeas, 2014; Thomas et Mengel, 2008). Plus particulièrement, cette approche incite à inculquer à l'étudiant des compétences réflexives et transférables afin de le préparer à faire face aux défis contemporains en gestion de projet (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010; Thomas et Mengel, 2008).

Dans le but de vulgariser cette approche, la réflexion critique doit être enseignée en gestion de projet en adoptant une méthode moins axée sur le professeur, plus centré vers l'étudiant (Inamdar et Roldan, 2013) et au-delà des limites de la classe (Corner, Bowden, Clark, Collins, Gibb, Kearins et al., 2006). Plusieurs auteurs ont aussi suggéré diverses techniques permettant d'enseigner la pratique réflexive, telles que la simulation, l'étude de cas, le jeu de rôle, les compétitions en équipes, le mentorat de la part de praticiens expérimentés (Betts et Knaus, 2006; Zantow, Knowlton et Sharp, 2005), ainsi que la pratique de dissertation en classe (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006).

De nos jours, les projets se caractérisent par une grande complexité. Par conséquent, les praticiens en gestion de projet doivent être en apprentissage continu (Ramazani et Jergeas, 2014) à travers des formations à distance (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006 ; Thomas et Mengel, 2008).

Pour conclure, la formation en gestion de projet doit suivre une approche multidimensionnelle et systématique où l'étudiant et futur praticien sera régulièrement amené à développer ses compétences réflexives et ceci tout au long de sa carrière (Ramazani et Jergeas, 2014) et à travers différentes approches pédagogiques touchant aux compétences théoriques, pratiques, appliquées (Kachra et Schnietz, 2008) et réflexives. Selon les recherches faites à ce jour, nous constatons que la formation en gestion de projet a été abordée à partir de plusieurs angles :

- Du point de vue de l'étudiant en tant que consommateur (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010);
- Du point de vue des praticiens en milieu professionnel (Ramazani et Jergeas, 2014);

- Du point de vue de l'étudiant en comparaison avec le praticien (Cano et Lidòn, 2010) ;
- Du point de vue de la complexité des projets (Thomas et Mengel, 2008) ;
- Du point de vue des défis (incluant la complexité) auxquels sont confrontés les praticiens (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006) ;
- Du point de vue du professeur (Inamdar et Roldan, 2013).

Dans la recherche qui traite du point de vue de l'étudiant, nous remarquons que les auteurs ont utilisé le questionnaire comme méthode de collecte de données (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010). Selon Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (2007) :

Un questionnaire permet d'interroger directement des individus en définissant au préalable par une approche qualitative les modalités de réponses aux questions dites fermées. C'est un outil de collecte de données primaires bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter des grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées.
(p. 229)

En effet, ce mode de collecte de données a pu expliquer l'importance de l'opinion de l'étudiant dans l'élaboration de nouvelles méthodes d'apprentissage en gestion projet et d'appuyer cette intervention de l'étudiant, en tant que consommateur, dans la formulation de l'approche pédagogique apte à lui inculquer la pratique réflexive (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010).

De ce fait, nous entreprenons cette recherche du point de vue de l'étudiant, en tant que partie prenante du système éducatif en gestion de projet, pour explorer en profondeur son vécu quotidien. Le but de notre recherche est de découvrir les approches pédagogiques utilisées en gestion de projet qui lui

permettent de développer des compétences réflexives. Nous sommes particulièrement intéressée par le vécu de l'étudiant en gestion de projet que nous souhaitons aborder avec une méthode de collecte de données qualitative qui est l'entrevue. En effet, « L'entretien est une technique destinée à collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus [...] » (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2007, p. 235).

À partir de cette définition, nous retenons le terme « univers mental » qui constitue, dans le cadre de cette recherche, le vécu quotidien interprété par l'étudiant en formation de gestion de projet.

Pour récapituler, nous abordons ce sujet du point de vue de l'étudiant et nos objectifs de recherches sont les suivants :

- Explorer le vécu quotidien des étudiants en cours de gestion de projet et le développement de leurs compétences réflexives en utilisant une approche qualitative : l'entrevue;
- Valider les données recueillies en entrevues en analysant les projets et travaux rédigés par les étudiants (les journaux de bord et les rapports de fonctionnement d'équipe) ainsi que la progression de leurs compétences réflexives tout au long du cours; ce qui s'inscrit dans le cadre la vérification de la validité (Hycner, 1985);
- Comparer les approches pédagogiques axées sur l'apprentissage de compétences réflexives à l'échelle internationale;
- Ressortir les compétences transférables acquises en cours et construire un modèle pédagogique visant à inculquer des compétences réflexives en milieu organisationnel.

Pour conclure, nos objectifs de recherche se réunissent autour de la découverte des approches pédagogiques aptes à former des étudiants et futurs praticiens en compétences réflexives. Cependant, ces mêmes objectifs nous pousseront à utiliser divers modes de collecte de données primaires et secondaires afin de valider les données recueillies en entrevues. Dans le but de donner un aboutissement à notre recherche, nous aimerions pouvoir ressortir un modèle pédagogique en compétences réflexives applicable en organisations.

1.4 La pertinence de l'objectif poursuivi

Durant cette dernière décennie, les organisations ont établi de nouveaux critères de sélection pour le recrutement des gestionnaires de projet et ceci, en exigeant des compétences de leadership et de gestion plutôt que des compétences purement techniques (Dulaimi, 2005). Cette orientation vers les compétences sociales, ou « *soft skills* », est encore plus accentuée par la complexité des projets contemporains qui mettent les gestionnaires de projet à l'épreuve de plusieurs défis en rapport avec la nature de leurs rôles (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). De plus, les organisations de nos jours se caractérisent par leurs implications dans plusieurs projets à la fois et subissent une grande complexité de l'environnement externe (Bloomquist & Wilson, 2004). Par conséquent, la gestion de multiples projets exerce une grande pression sur les gestionnaires de projet qui sont confrontés à de nouveaux défis et qui se voient dans l'obligation d'acquérir des compétences plus avancées en gestion de projet (Ibid.). Ceci nous mène à poser la question suivante : à quel point le système éducatif répond-il aux exigences et aux besoins du marché de travail en gestion de projet ?

En effet, le système éducatif du futur gestionnaire de projet se trouve confronté à plusieurs challenges. Plusieurs formations universitaires offrent des programmes de deuxième cycle en gestion de projet et les accréditations des associations professionnelles ne cessent de prendre de l'ampleur dans le programme éducatif des futurs gestionnaires. Cependant, la codification du savoir et la standardisation de la formation en gestion de projet dominent ces formations, mettant à l'écart un ensemble de compétences sociales indispensables aux futurs gestionnaires. La question clé qui se pose à cet égard est : quelles compétences sociales permettraient de répondre aux besoins du marché de travail en gestion de projet ? Et lesquelles d'entre elles sont demandées parmi toutes les industries ?

La majorité des recherches sur l'apprentissage en gestion font appel à l'importance d'inculquer des compétences sociales de gestion et principalement des compétences de leadership (Dulaimi, 2005). Cependant, très peu de formations semblent s'intéresser aux compétences réflexives et aux outils pédagogiques aptes à former les futurs gestionnaires en tant que praticiens réflexifs.

Dans le contexte organisationnel contemporain, la réflexivité chez le praticien devient une compétence essentielle et susceptible d'exercer une influence considérable sur sa prise de décisions (Reynolds, 2011), surtout quand il est amené à gérer des projets multiples (Bloomquist & Wilson, 2004). En d'autres termes, l'impact de la pratique réflexive transcende le gestionnaire en tant qu'individu pour transformer toute une société, car elle influence ses actions et le pousse à remettre en question toute situation rencontrée dans l'accomplissement d'un projet. Par conséquent, la formation en gestion de projet devrait apporter des réformes majeures pour introduire des outils pédagogiques aptes à stimuler la réflexivité chez l'étudiant. De plus, ce dernier

représente une partie prenante du système éducatif, car il est le receveur primaire de la formation et donc doit aussi participer à cette réforme.

Dans notre recherche, nous tentons d'évaluer les outils pédagogiques propices au développement de la réflexivité chez l'étudiant et futur praticien en formation universitaire, selon la perception de l'étudiant. La réalité de l'étudiant est susceptible de nous guider vers des pistes de réformes éducatives en gestion de projet où le savoir est construit à partir de la réflexion critique, plutôt qu'à travers l'apprentissage par absorption.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

2.1 Le type de recherche

2.1.1 La nature de la recherche

La recherche sociale se focalise sur les phénomènes sociaux qui touchent aux rapports entre individus (Gauthier et Bourgeois, 2003). Comme elle est clairement connotée de nature « *sociale* », elle induit que toute dynamique sociale constitue un sujet d'intérêt, voire un volet primordial (Ibid.). En l'occurrence, notre sujet d'intérêt consiste à explorer le vécu de l'étudiant face aux diverses approches pédagogiques qui visent à lui permettre de développer des compétences réflexives en gestion de projet. Il traite un phénomène social vécu au quotidien dans notre société, en milieu universitaire et en milieu organisationnel.

La recherche qualitative est appropriée aux phénomènes complexes peu connus dans des milieux particuliers, où les interactions se produisent naturellement et ne comportent ni contrôle rigoureux ni manipulation de variables (Fortin, 2010). L'orientation qualitative de notre recherche est justifiée par notre intérêt à explorer et comprendre un système de pensées et des comportements non provoqués chez les étudiants et futurs praticiens en gestion de projet. Par ailleurs, dans la recherche qualitative, le chercheur est un acteur principal, car il interagit avec les participants. Il oriente constamment le cours de la recherche et il est même impliqué dans l'interprétation des données collectées (Ibid.).

2.1.2 L'étude phénoménologique

Notre recherche étant de nature exploratoire, il convient d'entreprendre une étude phénoménologique afin de comprendre l'impact de la formation en gestion de projet sur le développement de compétences réflexives et ceci tel que l'expérience est vécue par les participants. En effet, dans une étude phénoménologique, « [...] *l'expérience est vécue et construite à l'intérieur du contexte social de la personne et, par conséquent repose sur l'intersubjectivité [...]* » (Gubrium et Holstein, 2000 cité dans Fortin, 2010, p. 275).

En d'autres termes, nous souhaitons aborder le sujet du point de vue des étudiants et futurs praticiens à travers des entrevues.

Cette étude exploratoire nous mènera aussi à la découverte des approches pédagogiques les plus aptes à outiller l'étudiant en compétences réflexives et les possibilités d'appliquer et transférer ces compétences acquises en milieu organisationnel.

2.2 Définition des concepts

2.2.1 La réflexion, la réflexion en action et la pratique réflexive

Il existe plusieurs définitions de la réflexion et la majorité font référence au processus cognitif dans lequel s'engage une personne afin d'évaluer et d'analyser ses expériences vécues, et de les remettre en question par rapport à ses propres croyances (Mezirow, 1984; Schön, 1983). La réflexion est une partie intégrale du processus d'apprentissage, d'où sa présence dans plusieurs

formations générales (Shekar, 2007; Choulier, Picard et Weite, (2007); Sonntag, 2006; Hirsch et Mckenna, 2008).

La pratique réflexive a été un sujet d'étude par plusieurs chercheurs, notamment Dewey qui, selon Collen et Cutter (2012), a été particulièrement influent dans ce domaine. Dewey (2010) définit cette pratique comme étant un processus continu d'interactivité entre l'individu et son environnement. Selon lui, la pratique réflexive naît du lien cognitif que l'individu établit avec les expériences vécues et de sa capacité d'acquérir un savoir à partir de cet environnement. Ce lien continu avec l'environnement externe donne une signification aux expériences vécues et permet à l'individu de continuellement faire appel à sa réflexivité (Dewey, 1910).

Inspiré par les travaux de Dewey, Schön (1983) ajoute que la réflexion peut s'avérer beaucoup plus fructueuse et puissante si elle est faite en pleine action, au fur et à mesure de la progression des actions et événements. Selon lui, ce type de réflexion permet au gestionnaire d'acquérir un savoir tacite qui peut se transformer en atout organisationnel. Pour Tardif, Borges et Malo (2012), la réflexion en action permet au praticien :

[...] dans des situations complexes, inédites, nouvelles, [...] de « *reframe* » la situation et d'élaborer d'autres manières de poser ou de voir le problème et de développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles et non pas de résoudre par application de savoir, hypothèses auxquelles la situation répond.
(p. 80)

Tandis que la définition de la réflexion tourne autour du processus cognitif, la pratique réflexive, quant à elle, met en œuvre un ensemble d'approches et d'outils que l'étudiant et futur gestionnaire utilise pour faire usage de ses compétences réflexives. En effet, nous distinguons deux notions en « pratique

réflexive » : la pratique et la réflexion. Cette distinction en elle-même présente une « rupture » entre le fait de pratiquer et de réfléchir (Ibid.). Par ailleurs, ces deux notions se réunissent quand un individu s'engage dans la réflexion en action (Schön, 1983). La pratique réflexive a aussi été abordée par Raelin (2001) qui a souligné l'importance de la réflexion en apprentissage, car elle permet de remettre en question les hypothèses et croyances prises pour acquises et de devenir plus réceptif vis-à-vis des méthodes alternatives de raisonnement.

2.2.2 La pensée réflexive

La pensée réflexive est définie comme étant un processus qui stimule l'individu à remettre en question des connaissances et hypothèses qui lui ont été inculquées dans le passé et qui sont tenues pour acquises, pour leur donner une nouvelle signification dans le contexte vécu au présent (White, Fook et Gardner, 2006); Reynolds, 1999a, 1999b, 2011). La pensée réflexive demande un effort réflexif que l'on trouve plus chez les personnes qui démontrent un besoin élevé de cognition (Van Seggelen-Damen, 2013).

Le questionnement réflexif représente l'élément transitoire qui transforme la pensée critique en une pensée réflexive et se base principalement sur le fait de douter des connaissances acquises. De plus, le fait de s'interroger sur ce doute fait que l'aspect critique de la pensée devient réflexif (King et Kitchener, 1994; Kitchener, 1983).

2.2.3 Les compétences réflexives

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux compétences réflexives, et principalement dans le domaine des études en management (Peltier, Hay et

Drago, 2005 ; Wills et Clerkin, 2009). En effet, les compétences réflexives permettent à l'étudiant de s'engager dans un processus réflexif tout au long de son apprentissage, et ceci dans le but de tester ses connaissances actuelles (Hedberg, 2009). Les étudiants qui disposent d'une expérience professionnelle en gestion démontrent une plus grande aptitude à adopter ces compétences (Fernandes, 2010). Les compétences réflexives ont été définies comme étant la capacité d'un étudiant à :

[...] intégrer une nouvelle information, considérer son sens et sa pertinence par rapport aux acquis passés pour finalement décider s'il y a lieu de modifier les croyances et hypothèses actuelles, les styles d'apprentissage futurs ou les comportements fondés sur ce qui a été appris.¹ (Peltier, Hay et Drago, 2006, p. 6)

Selon la taxonomie de réflexion en management développée par Hedberg (2009), les compétences réflexives apprises en classe se manifestent chez l'étudiant dans ce qui suit :

- La capacité de récapituler ce qui a été appris en classe dans ses propres termes;
- La capacité de découvrir soi-même;
- La capacité de remettre en question ce qui a été appris en classe par rapport à ses croyances et hypothèses;
- La capacité d'évaluer l'importance de l'apprentissage;
- La capacité de situer ce qui est appris en classe dans un contexte sociétal plus large qui représente la réalité vécue au-delà de l'université.

¹ Traduction de : " [...] integrate new information, to contemplate its meaning and relevance in terms of past knowledge, and culminating in the decision of whether to modify existing beliefs and assumptions, future learning styles, and/or behaviours based on what was learned ".

Le tableau 2.1 ci-dessous résume les concepts abordés et leur définition :

Tableau 2.1 Définition des concepts

Concept	Définition
La réflexion	Le processus cognitif dans lequel s'engage une personne afin d'évaluer et d'analyser ses expériences vécues, et de les remettre en question par rapport à ses propres croyances (Mezirow, 1984 ; Schön, 1983).
La réflexion dans l'action	La réflexion en action consiste à réfléchir aux actions et événements au fur et à mesure de leurs progressions (Schön, 1983).
La pratique réflexive	La pratique réflexive naît du lien cognitif que l'individu établit avec les expériences vécues et de sa capacité d'acquérir un savoir à partir de cet environnement (Dewey, 1910).
La pensée réflexive	Le processus qui stimule l'individu à remettre en question des connaissances et hypothèses, qui lui ont été inculquées dans le passé et qui sont tenues pour acquises, pour leur donner une nouvelle signification dans le contexte vécu au présent (White, Fook et Gardner, 2006 ; Reynolds, 1999a, 1999b, 2011).
Les compétences réflexives	La capacité d'intégrer une nouvelle information, de l'examiner compte tenu des acquis passés pour éventuellement modifier les savoirs et agir présents et futurs (Peltier, Hay et Drago, 2006).

2.3 Théories et modèles du praticien réflexif

La théorie de la réflexion dans l'action (Dewey, 1993 ; Schön, 1983), le modèle du praticien réflexif (MPR) (Schön, 1983) et la théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE) (Kolb, 1984) chapeautent le cadre théorique de l'enseignement en pratique réflexive et nous éclairent sur la dynamique qui existe entre l'identification de l'expérience vécue par l'étudiant (TAE),

l'identification des actions reliées à cette expérience et l'usage de compétences réflexives (MPR) pour gérer une situation donnée en gestion de projet. De ce fait, nous ressortons trois hypothèses :

- Un gestionnaire de projet doit être muni d'un ensemble de compétences sociales (*soft skills*) qui s'inscrivent dans le cadre du leadership transformationnel (Kloppenborg et Opfer, 2002) ;
- Les formations en gestion de projet se caractérisent par une grande disparité selon leur origine (associations ou groupements professionnels et universités), ce qui donne naissance à un déséquilibre en matière d'acquisition de compétences réflexives ;
- La pédagogie du management critique, qui vise à promouvoir et inculquer la réflexion critique en apprentissage, prend de plus en plus d'ampleur dans l'enseignement des sciences de la gestion.

2.3.1 La théorie de la réflexion dans l'action

Il existe plusieurs termes qui se rapportent au sujet du « praticien réflexif » dont la pratique réflexive, l'analyse réflexive, les compétences réflexives, le *practicum* réflexif, etc. La majorité des auteurs en théories de l'apprentissage présentent un consensus sur l'impact significatif qu'engendre la réflexion sur la transformation de l'adulte professionnel dans son milieu de travail (Boud, Keogh et Walker, 1985 ; Dewey, 1938 ; Kegan, 2009 ; Kolb, 1984 ; Mezirow, 2009).

Selon Cotter et Cullen (2012), les travaux de Dewey et de Schön sur l'apprentissage réflexif chapeautent les recherches entreprises sur le sujet. Tous deux proclament que la naissance d'un praticien réflexif se produit suite à une réflexion continue sur soi-même et sur ses expériences passées et

futures (Dewey, 1993; Schön, 1983). Cependant, pour Beauchamp (2012), le sujet manque de consensus et selon Tardif (2012), de théories achevées.

La théorie de la réflexion dans l'action (TRA) est celle qui domine le plus ce sujet. Cette théorie incite à réfléchir à propos des actions vécues au présent et au passé afin de construire un savoir permettant de gérer des actions produites dans le futur (Schön, 1983).

On remarque notamment que la réflexion, selon Lewin (1947), s'imprègne de deux dimensions majeures : la dimension de l'action et la dimension du temps. Ces deux dimensions apparaissent aussi dans les recherches de Schön (1983) qui a présenté trois types de réflexions : la réflexion pour l'action, la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (Ibid.; Kolb, 1984). Ces trois types de réflexion diffèrent dans la synchronisation qui s'établit entre l'action et la réflexion et se réunissent dans le fait qu'elles incitent l'individu à un « retour analytique » sur ses pensées et hypothèses tenues pour acquises (Wentzel, 2012). Le quatrième type de réflexion, qui est moins reconnu que les deux premiers, est la réflexion au-delà de l'action, une réflexion qui se projette au-delà des limites de l'action elle-même pour toucher à des pistes réflexives diversifiées (Vos, Mouthaan et Gommer, 2001). Par conséquent, la réflexion peut générer plusieurs retours analytiques, car l'individu va devoir relier chaque piste de réflexion à ses pensées et hypothèses. Dans ce même contexte de la réflexion, l'apprentissage survient lors de l'interprétation des actions et événements vécus pour déboucher sur un savoir qui servira lors des situations futures plus ou moins similaires (Argyris et Schön, 1996).

2.3.2 La théorie de l'apprentissage expérientiel

La théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE) est définie comme étant « [...] *Un processus où le savoir est créé à partir de la transformation de l'expérience. Le savoir est le résultat d'une combinaison entre la compréhension et la transformation de l'expérience [...].* » (Kolb, 1984, p. 41)

Cette théorie stipule que l'apprentissage expérientiel passe par quatre étapes, dont deux sont reliées à la compréhension de l'expérience, soit la conceptualisation abstraite et l'expérience concrète, et les deux autres à la transformation de l'expérience en savoir, soit l'expérimentation active et l'observation réflexive.

Kolb n'est cependant pas le seul auteur qui s'intéresse à l'aspect expérientiel de l'apprentissage. Il existe un grand consensus entre plusieurs auteurs du 20^e siècle qui ont toujours considéré que l'expérience est une partie indispensable et intégrale du processus de développement de l'apprentissage humain, notamment Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, Carl Jung, William James, Paul Freire, Carl Rogers et plusieurs autres.

En effet, la théorie de l'apprentissage expérientiel est basée sur une rationalité constructiviste qui stipule que le savoir social se crée de façon continue chez les adultes en apprentissage et peut subir plusieurs interprétations qui donneront naissance à de nouvelles pistes de savoir. En d'autres termes, l'individu est en statut actif et se manifeste, cognitivement parlant, pour donner une signification rationnelle aux expériences vécues; contrairement à l'apprentissage par absorption (Scarbrought, Bresnen, Edelman, Laurent, Newell et Swan, 2004) qui incite à transmettre un savoir existant à des fins d'assimilation et d'application dans des situations prédéfinies.

2.3.3 La théorie de la réflexion dans l'action (TRA) et la théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE) : le modèle du praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif, développé par Schön (1983) se base sur la réflexion critique et guidée du praticien professionnel sur des actions récentes, dans le but de les transformer en savoir. Il cible la réflexion en action pour impliquer le praticien de façon intégrale dans le processus de transformation.

De ce fait, nous constatons que la théorie de la réflexion en action (TRA) est une autre approche de décrire partiellement le modèle du praticien réflexif, dans le sens où elle accentue l'apprentissage dans l'action, et elle ressort le rapport qui existe entre la réflexion à propos d'une action et la transformation qui va surgir par conséquent. Cependant, faut-il croire que la réflexion en action est interchangeable avec le modèle praticien réflexif? Selon McMahon (1999), la réponse est non :

L'action stratégique est ce qui différencie la réflexion dans l'action du modèle d'enseignement et d'apprentissage du praticien réflexif tel que décrit par Ashcroft & Foreman-Peck (1994) [...] La dimension stratégique n'est pas seulement la caractéristique qui les distingue le mieux, elle est aussi la clé pour comprendre comment les deux peuvent s'associer utilement dans la pratique. La pratique réflexive peut être utilisée pour identifier des problèmes et la recherche dans l'action peut chercher des solutions.² (p. 168)

De plus, l'aspect constructiviste de la TAE, qui accentue l'acquisition de savoirs à travers la réflexion, rejoint le modèle de pratique réflexive. La prémisse de

² Traduction de : "Strategic action is what distinguishes action research from the reflective practitioner model of teaching and learning as described by Ashcroft & Foreman-Peck (1994) [...] The strategic dimension is not only the most valid distinguishing feature but also the key to an understanding of how the two can be usefully related in practice. Reflective practice can be used to identify problems; action research can seek to provide solutions."

cette théorie puise ses origines dans l'expérience humaine qui représente un grand potentiel de savoir (Kolb, 1984). Du point de vue d'un praticien, cette expérience doit être perçue ou vécue dans un milieu professionnel. Pour conclure, la TAE permet d'aborder la compréhension et la transformation de l'expérience d'un praticien à travers quatre étapes qui représentent le cycle de Kolb (Ibid.) : la conceptualisation abstraite, l'expérience concrète, l'expérimentation active et l'observation réflexive.

Pour résumer, l'expérience humaine est composée de plusieurs actions. On parle d'expériences professionnelles dans le modèle du praticien réflexif. Ces actions sont assujetties à un enchaînement réflexions; d'où la compréhension et la transformation de l'expérience en savoir (Ibid.). La TAE identifie l'expérience, la TRA identifie les actions reliées à cette expérience, et le praticien réflexif utilise les compétences réflexives pour trouver les lacunes de ces actions, dites stratégiques. Par la suite, la TRA permet d'identifier des solutions envisageables pour ces lacunes.

Le tableau 2.2 ci-après résume l'essentiel des théories que nous venons de décrire et les liens qui existent entre elles.

Tableau 2.2 Les théories et modèles du praticien réflexif

Les théories	Les définitions	Les liens entre les théories
La théorie de la réflexion dans l'action (TRA)	Le processus de réfléchir à propos des actions vécues au présent et au passé afin de construire un savoir permettant de gérer des actions qui seront produites dans le futur (Schön, 1983).	La TAE identifie l'expérience. La TRA identifie les actions reliées à cette expérience et leurs enchaînements.
La théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE)	« [...] Un processus où le savoir est créé à partir de la transformation de l'expérience. Le savoir est le résultat d'une combinaison entre la compréhension et la transformation de l'expérience [...]. » (Kolb, 1984, p. 41)	Le modèle du praticien réflexif utilise les compétences réflexives pour identifier les situations à gérer ou les lacunes à combler.
Le modèle du praticien réflexif	Le modèle du praticien réflexif se base sur la réflexion critique et guidée du praticien professionnel sur des actions passées et récentes, dans le but de les transformer en savoir (Schön, 1983)	La TRA permet d'identifier des solutions envisageables pour ces lacunes ou de trouver des moyens de gérer les situations identifiées.

2.4 Les hypothèses : former les étudiants en gestion de projet en tant que praticiens réflexifs

2.4.1 Les compétences requises chez un praticien réflexif

Dû à la complexité des projets, le praticien doit être muni d'une multitude de compétences sociales et techniques (Thamhain, 2004). Selon Keegan et Den Hertogg (2004), le praticien et son équipe doivent entretenir des relations dynamiques et mutuellement bénéfiques qui leur permettront de collaborer afin d'atteindre les objectifs définis. De ce fait, la notion de « leadership » prend place dans un grand nombre de recherches faites par plusieurs auteurs qui

ressortent l'importance et la nécessité d'adopter le leadership transformationnel (revue de littérature portant sur 3500 articles, journaux et autres en gestion de projet) (Kloppenbord et Opfer, 2002).

L'intelligence émotionnelle a aussi pris une grande ampleur en gestion de projet, qui représente, selon une étude faite par Dulewicz et Higgs (2000 et 2003), 36% des dimensions de leadership chez un directeur de projet, comparé à 27% en compétences intellectuelles, et 16% en compétences managériales.

De plus, la communication est considérée comme un atout « *intégral du partage de savoir [...] par lequel les écarts peuvent être gérés* »³ (Hällgren et Maaninen-Olsen, 2005, p. 23). En d'autres termes, le praticien doit être capable de clairement communiquer les objectifs, la vision et les plans d'action définis au reste de l'équipe, ce qui rejoint sa capacité de semer des valeurs communes dans le but de créer une cohésion d'équipe solide (Wang, Chou et Jian, 2005).

D'autres compétences ont été identifiées telles que la flexibilité, la capacité d'adaptation aux changements, l'orientation axée sur le client et le contrôle de soi (Dainty, Cheng et Moore, 2005). Selon Thomas et Mengel (2008), les compétences requises chez un gestionnaire de projets peuvent être classifiées selon quatre volets :

- Le leadership transformationnel : être en mesure d'influencer le reste de l'équipe en établissant un rapport leader-suiveur basé sur un échange bénéfique.

³ Traduction de « *...integral to knowledge sharing [...] whereby deviations can be managed* ».

- L'architecture sociale : être en mesure en tant que praticien de développer et d'instaurer une culture basée sur une vision et des valeurs communes.
- L'adaptation et la flexibilité : être en mesure de s'adapter aux complexités et aux changements qu'un projet peut subir et être flexible dans la prise de ses décisions.
- L'intelligence émotionnelle : être en mesure d'influencer son équipe et de guider leurs comportements et actions dans le but d'atteindre les objectifs.

2.4.2 Les formations en gestion de projet : associations ou groupements professionnels et universités

La « gestion de projet » est une activité très vaste, car elle s'étend des projets les plus larges et complexes aux projets les plus petits touchant à la simple réforme d'une division organisationnelle (Shenhar et Dvir, 1996) qui se rapporte plutôt à la gestion de programme. De nos jours, la gestion de projet a remplacé la structure de division traditionnelle dans plusieurs organisations (Davies, Brady, Prencipe et Hobday, 2011). Par conséquent, plus de 15,7 millions postes en gestion de projet seraient créés entre les années 2010 et 2020 selon les statistiques prédictives du PMI (Project Management Institute, 2005a).

Il existe aussi une confusion au niveau de la nature du titre : un gestionnaire de projet est-il censé exécuter un plan préétabli ou devrait-il s'impliquer dans la définition du plan en phase initiale du projet? Le titre « directeur de projet » n'est pas la seule appellation utilisée pour nommer le rôle hiérarchique du gestionnaire de projet. Il existe d'autres titres tels que : « chef de projet », « chef d'équipe de projets » et « chargé de projet » (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). Cependant, l'appellation « professionnel en gestion de projet »

est populaire, car elle est utilisée par le Project Management Institute dans ses certificats de compétence (Project Management Institute, 2015a).

Les certifications en gestion de projet sont aussi offertes par d'autres organismes tels que l'International Project Management Association, développée par plusieurs organisations en Europe, en Asie et en Afrique, et l'Australian Institute of Project Management, établi par le gouvernement australien pour répondre aux normes nationales de l'Australie.

La gestion de projet est aussi une spécialité offerte par plusieurs programmes de premier et de deuxième cycle, et voire même de troisième cycle. Malgré cela, selon Winter, Smith, Morris et Cicmil (2006), les employeurs préfèrent les certificats qui proviennent des instituts ou associations professionnelles offrant un programme d'accréditation. Tandis qu'une certification en gestion de projet dans une association professionnelle peut demander environ une semaine de préparation, les formations offertes par les universités durent d'une à quatre années. Ceci nous mène à poser deux questions : qu'est-ce qui influence la préférence des employeurs pour les accréditations des associations professionnelles? Lequel, du diplôme universitaire ou de l'accréditation professionnelle, prépare le mieux un professionnel en gestion de projet?

Selon Crawford, Sankaran et Butler (2005), la certification ne représente pas un critère d'évaluation du degré de performance d'un professionnel en gestion de projet. De plus, l'historique de cette profession n'a jamais démontré la véracité des arguments avancés par les associations et instituts professionnels quant à la formation de praticiens par excellence (Starkweather et Stevenson, 2011).

L'un des guides les plus reconnus en matière de gestion de projet, le Project Management Body of Knowledge ou PMBok publié par le Project Management Institute (PMI), promeut la codification du savoir dans ce domaine et la standardisation des procédures et techniques à partir du démarrage d'un projet jusqu'à sa clôture (Project Management Institute, 2005b). La 5^e édition de ce guide (la plus récente) documente les pratiques fondamentales en gestion de projets, nommées aussi « pratiques par excellence », en reflétant la progression du savoir dans le domaine (Ibid.). Une formation fondée sur le PMBok mène, selon le cas, à l'un des titres ou certificats professionnels décernés par le PMI.

La notoriété du PMBok est principalement due à sa reconnaissance par des organismes tels que l'ANSI (*American National Standards Institute*), Standards Australia, et l'IEEE-SA (*The Institute of Electrical and Electronics Engineers Standards Association*) (Ibid.). Cependant, le réseau de l'ESPSRC affirme qu'il est loin de répondre aux challenges auxquels sont confrontés les gestionnaires de projet dans des projets plus complexes et qu'il ne répond pas aux attentes de la réalité (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). De même, on constate que, les formations en gestion de projet offertes par les universités et les associations professionnelles ont donné moins d'importance à plusieurs compétences qui sont enseignées dans d'autres domaines d'études en gestion. (Thiry, 2004), telles les compétences réflexives.

La majorité des programmes universitaires en gestion de projet se basent sur l'enseignement des pratiques et normes du PMBok, selon une prospection faite parmi 15 universités et collèges en date de février 2007 (Thomas et Mengel, 2008). En effet, on constate que le PMBok est utilisé par plusieurs comme argument pour mettre en valeur la crédibilité du programme offert et son aptitude à former un professionnel en gestion de projet. Plusieurs universités

(y compris virtuelles) sont présentées comme centres de formation enregistrés (Registered Education Provider) par l'AACSB et accréditées par le Project Management Institute, permettant aux étudiants d'obtenir une formation complète du PMBok, sous la forme d'une maîtrise en gestion de projet ou une maîtrise en administration des affaires; tandis que d'autres formations se concentrent plutôt sur un volet spécifique de la gestion de projet tel que la gestion de la chaîne d'approvisionnement (The 20 best online master of project management and MBA in project management degree programs, 2013).

2.4.3 Les critiques sur la formation en gestion de projet

Avant d'aborder les critiques sur la formation en gestion de projet, il est à noter que cette branche a été récemment introduite par les écoles de gestion (Thomas et Mengel, 2008). En effet, la formation en gestion nécessite l'application de la « pédagogie du management critique » qui est une approche constructiviste basée sur la prémisse que le savoir est construit sur la réflexion critique (Freire, 1972 ; Giroux, 1981). Contrairement à l'approche traditionnelle qui se base sur l'apprentissage par absorption (Scarbrought, Bresnen, Edelman, Laurent, Newell et Swan, 2004), la pédagogie critique incite l'étudiant à remettre en question les connaissances acquises et les expériences ou situations vécues en cours. De plus, la pédagogie critique est en mesure de radicalement transformer les étudiants pour en faire des « *citoyens critiques capables de gouverner plutôt que d'être simplement gouvernés* »⁴ (Giroux, 1981, p. 259). Cette théorie rejoint le modèle du praticien réflexif, car elle se base sur le questionnement réflexif, qui représente la transition de la pensée critique à la pensée réflexive (King et Kitchener, 1994 ; Kitchener, 1983).

⁴ Traduction de « ...students as critical citizens capable of governing rather than simply being governed. »

Plusieurs chercheurs ont soulevé la nécessité d'introduire des approches pédagogiques plus innovatrices pour préparer les étudiants à devenir des praticiens en gestion de projets. (Atkinson, 2008; Còrdoba et Piki, 2012; Egginton, 2012; Reif et Mitri, 2005; Rolstadas, Heland, Jergeas et Westney, 2011; Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). Afin d'instaurer des réformes en apprentissage, il est important d'investiguer le contenu présenté en cours et les méthodes pédagogiques utilisées en formation de gestion de projet. Ces réformes sont importantes pour deux raisons principales. Premièrement, les programmes offerts en gestion de projet connaissent une grande demande de la part de plusieurs industries (Ramazani et Jergeas, 2014). Deuxièmement, plusieurs recherches ont démontré que la performance et l'efficacité de plusieurs praticiens en gestion de projet sont loin de répondre aux attentes du marché de travail (Hammoud, 2008; Jergeas, 2008; Jergeas et Ruwanpura, 2009; Pomfret, 2008). Par conséquent, ces deux facteurs ont mis une grande pression sur les associations professionnelles et les universités pour créer des approches pédagogiques aptes à former des praticiens compétents (Dulaimi, 2005). Ceci dit, les praticiens et académiciens sont tenus de collaborer pour trouver les méthodes d'apprentissage les plus adéquates et les plus innovatrices pour former des praticiens en gestion de projet (Ramazani et Jergeas, 2014).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 La méthodologie en recherche qualitative

La méthodologie représente l'ensemble des étapes à entreprendre par le chercheur pour définir les concepts principaux de la recherche, collecter les données nécessaires à l'aboutissement de la recherche, établir les liens (notamment liens de causalité) qui existent entre ces données, et ressortir les variables qui peuvent influencer ces liens (Bryman et Bell, 2007). Le but principal de ces étapes est de répondre aux questions de recherche préétablies par le chercheur (Fortin, 2010).

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre recherche est de nature qualitative et dans ce type de recherche, le chercheur interagit avec les participants, oriente le cours de la recherche et intervient dans l'interprétation des données collectées (Ibid.). Par ailleurs, la collecte des données empiriques peut donner suite à une approche analytique qui n'est pas nécessairement mentionnée dans le devis de recherche (Ibid.). Par conséquent, notre méthodologie peut faire l'objet de modifications tout au long de la recherche. Les décisions orientant une telle occurrence se basent sur une approche globaliste qui contourne un phénomène donné où les agents participants produisent des comportements naturels dans une situation donnée. Dans ce cas-ci, il n'y a aucune variable à contrôler.

Dans une étude longitudinale, Coulombe et Aubry⁵ se sont concentrées sur la collecte de données via la méthode du questionnaire afin d'évaluer l'impact de la formation en gestion de projet sur le développement de compétences réflexives chez les étudiants et futurs praticiens. En l'occurrence, deux questionnaires ont été émis à l'étudiant dans deux situations temporelles différentes : avant le cours et après le cours de gestion de projet.

Comme nous souhaitons procéder au moyen d'entrevues et puisque notre recherche traite le même sujet, nous allons nous inspirer des questionnaires proposés pour bâtir notre grille d'entrevue.

Nous allons aussi tenter de valider les données recueillies en faisant une comparaison avec les travaux rédigés par les étudiants dans le cadre du même cours.

3.2 La technique de collecte de données et l'échantillonnage

3.2.1 L'échantillonnage par choix raisonné

La collecte de données est un élément crucial du processus de recherche en management. Elle permet de rassembler le matériel empirique sur lequel se fondera la recherche (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2007).

⁵ Étude en cours conduite par Caroline Coulombe et Monique Aubry, professeurs à l'ESG de l'UQAM et portant sur l'aspect quantitatif de la collecte de données via la méthode du questionnaire.

Pour notre recherche, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données et les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage par choix raisonné.

Ce type d'échantillonnage est une méthode de sélection d'échantillons basée principalement sur le jugement, contrairement aux méthodes probabilistes qui cherchent à éliminer toute subjectivité (Royer & Zarlowski, 2014). Nous avons opté pour l'échantillonnage par choix raisonné pour plusieurs raisons. En premier lieu, l'étude phénoménologique se penche sur les expériences des participants concernés par le phénomène étudié (Fortin, 2010). En deuxième lieu :

[...] Les échantillons constitués par choix raisonné permettent en outre de choisir de manière très précise les éléments de l'échantillon et ainsi garantir plus facilement le respect des critères exigés par certains designs de recherche tels que l'homogénéité. (Royer et Zarlowski, 2014, p. 201)

Et en dernier lieu, « *pour les petits échantillons, une méthode par choix raisonné donne d'aussi bons résultats qu'une méthode probabiliste* » (Ibid., p. 196). Le choix raisonné peut aussi donner de meilleurs résultats, car la variabilité entre les participants est assez élevée et conduit à beaucoup moins de biais que dans un grand échantillon (Ibid.).

3.2.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue est considérée comme une technique de collecte de données primaire en recherche qualitative (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2007). En effet, elle est considérée par Fortin (2010) comme un moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre. Qu'elle soit dirigée ou non dirigée, elle est utilisée

pour recueillir l'information qui nous permettra de donner un sens à un événement ou à un phénomène vécu par les participants (Ibid.).

L'entrevue semi-dirigée est définie comme étant :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Notre choix de l'entrevue semi-dirigée parmi d'autres méthodes de collecte de données s'explique par le fait qu'elle présente plusieurs forces (Ibid.).

D'une part, nous traitons d'un thème qui se caractérise par une certaine complexité. En effet, les compétences réflexives, acquises en formations de gestion de projet, ne sont pas nécessairement mesurables ou quantifiables. Il s'agit de « compétences acquises » que chaque individu perçoit et manifeste différemment dans un contexte donné. C'est dans cette perception que demeure la complexité du sujet, d'où notre choix de conduire une entrevue semi-dirigée avec chaque participant. Il est à noter que cette technique nous permettra aussi de cerner les différences qui existent entre les perceptions de chaque participant, et les critères qui définissent ces perceptions. En d'autres termes, nous allons pouvoir ressortir plusieurs éléments clés qui déterminent le rapport entre les formations en gestion de projet et le développement de la pratique réflexive, en vue de mieux comprendre la réalité vécue par les étudiants et futurs gestionnaires.

D'autre part, nous souhaitons aborder ce thème selon la perception de chaque participant. En effet, l'objectif de notre recherche est de comprendre une réalité vécue par les étudiants et futurs gestionnaires qui ne peut devenir explicite

qu'à travers l'entrevue semi-dirigée. Nous nous basons sur la prémisse que chaque individu constitue un « organisme actif » capable de se manifester et de s'engager dans l'environnement qui l'entoure, car « *il possède un soi qui lui permet de traiter l'information reçue de son environnement et d'y répondre* » (Savoie-Zajc, 2009, p. 341).

Enfin, nous souhaitons « *rendre explicite l'univers de l'autre* » (Ibid., p. 342). La technique de l'entrevue semi-dirigée nous permettra d'entrer en interaction directe avec les participants tout en orientant le cours de la conversation. Ceci répond à l'objectif de comprendre en profondeur l'expérience vécue par les étudiants et futurs gestionnaires.

Cependant, il est aussi important de citer les limites de l'entrevue en tant que technique de collecte de données. Une des limites majeures de cette technique est qu'elle représente une « *manifestation unique et irrévocable* » d'une expérience vécue (Ibid., p. 312) et donc, elle ne peut pas refléter toute la réalité. Il existe aussi une grande tendance pour la désirabilité sociale, ou le participant se verra émettre des réponses qui visent à « *plaire* » ou à rendre service au chercheur (Ibid.). Afin de contourner ces limites, nous allons comparer les données recueillies lors des entrevues avec les travaux rédigés dans le cadre du cours et les objectifs d'apprentissage prédéfinis par le professeur dans le plan de cours.

Finalement, notre recherche tente de donner une signification aux expériences vécues par les participants, qui est un échantillon relativement petit, et ceci à travers la technique de collecte de données de « l'entrevue ». Par conséquent, et en tant que chercheuse, nous constituons « *l'instrument principal de collecte de données* » (Fortin, 2010, p. 276).

3.2.3 Les travaux rédigés

Pour valider les données recueillies en entrevues, nous avons mené une étude parallèle de leurs travaux réalisés dans le cadre du cours MGP 7180, Séminaire d'application : les journaux de bord et les rapports de fonctionnement d'équipe. Notre choix de ces travaux repose principalement sur le fait que les étudiants se sont exprimés de manière explicite quant à l'avancement de leur projet d'un point de vue individuel dans le journal de bord, et d'un point de vue d'équipe dans le rapport de fonctionnement.

De plus, ces travaux ont été exigés par le professeur pour aider les étudiants à exprimer ce qu'ils pensent avoir appris et acquis durant la réalisation du projet d'équipe final. De cette manière, nous souhaitons confirmer les données recueillies en entrevues. Cette technique de collecte de données permet la vérification de la validité des réponses émises par nos participants aux entrevues, en utilisant le même échantillon.

3.2.4 Le portrait des participants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de passer des entrevues avec des étudiants ayant suivi les cours MGP 7180, Séminaire d'application, MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet, et MGP 7130, Management des équipes de projet⁶. Puisque nos participants proviennent de trois différents cours, leurs profils académique et professionnel sont très différents.

⁴ Se référer aux plans de cours présentés à l'appendice A.

Tout d'abord, les participants du cours MGP 7180 étaient inscrits à temps plein dans le programme de maîtrise en gestion de projet à l'école supérieure de gestion de l'UQAM. La majorité d'entre eux n'ont aucune expérience professionnelle en gestion de projet et ont suivi ce cours dans le cadre de leur maîtrise. Plus précisément, ce cours représente la phase finale de leur cursus académique et intègre toutes les connaissances acquises pour les mettre en pratique, d'où le titre du cours « séminaire d'application ». Ces étudiants et étudiantes étaient âgés de 24 à 34 ans.

Cependant, les participants aux cours MGP 7218 et MGP 7130 ont une expérience professionnelle étendue et occupent des postes dans divers secteurs d'activités. Ce sont des femmes et des hommes âgés de 30 à 45 ans. Ils se sont inscrits à ces cours dans le cadre de la maîtrise en administration des affaires pour cadres à l'ESG UQAM, à temps plein. Ils ont aussi choisi ce cours parmi d'autres afin de faire leurs études de deuxième cycle.

Pour conclure, nous distinguons donc deux profils démographiques chez nos participants : les étudiants sans expérience professionnelle et les étudiants avec expérience professionnelle. Par conséquent, nous présumons que l'expérience professionnelle peut influencer la perception de l'étudiant de l'apprentissage en général et le développement de ses compétences réflexives. Nous considérons donc cette différence dans les profils des étudiants comme un ajout riche pour la collecte des données puisqu'elle peut nous exposer à des perceptions différentes : l'angle du praticien professionnel par opposition à l'angle de l'étudiant et futur praticien.

Tableau 3.1 Portrait des participants

Cours	Programme d'études	Expérience professionnelle	Groupe d'âge
MGP 7180 Séminaire d'application	Maîtrise ès sciences de la gestion	Non	24-34
MGP 7218 Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet	Maîtrise en administration des affaires pour cadres	Oui	30-45
MGP 7130, Management des équipes de projet	Maîtrise en administration des affaires pour cadres	Oui	30-45
<p>Note sur les travaux en équipe :</p> <p>Les cinq équipes de travail comptaient de cinq à sept membres, en majorité des femmes (21 femmes pour 9 hommes). Trois équipes sur cinq ne comptaient qu'un homme. Une seule équipe était composée à majorité d'hommes.</p>			

Selon leur catégorie, les similitudes entre participants résident dans le fait qu'ils suivent le même cours, supervisé par le même professeur, dans la même classe d'une même université, ce qui implique qu'ils reçoivent exactement la même formation et sont assujettis à la même approche pédagogique.

3.2.5 La description des plans de cours

Selon les plans de cours, nous avons constaté que le développement de compétences sociales, dites « *soft skills* », figure parmi les objectifs de cours les plus soulignés (Appendice A). De plus, ces compétences sont mises en pratique à travers diverses méthodes pédagogiques telles que les simulations, les études de cas et les mises en situation. La pratique est encore plus accentuée à travers les travaux d'équipe, et les dissertations écrites, qui constituent une partie intégrale de ces cours.

En effet, ces cours diffèrent dans leurs contenus, mais se ressemblent dans leurs approches pédagogiques, d'autant qu'ils sont donnés par le même professeur, Caroline Coulombe⁷, ce qui rend notre choix d'échantillons plus rationnel. Ce choix se base sur la possibilité de comprendre le vécu et les interprétations du contenu de cours donnés par un même professeur selon la perspective de chaque participant.

Comme on le mentionne dans les plans, les cours permettent de faire le point sur ce que l'on a appris et ce que l'on a compris, ce qui rejoint la taxonomie de réflexion en management (Hedberg, 2009). Par ailleurs, les plans de cours introduisent l'apprentissage comme une expérience incitant l'étudiant à agir et réfléchir afin qu'il applique cet apprentissage au-delà du contexte académique et fasse preuve de créativité.

Dans nos entrevues, nous allons nous concentrer sur les méthodes d'apprentissage utilisées en cours ainsi que celles adoptées par les étudiants, dans le but de ressortir leur impact sur le développement des compétences réflexives. Ceci signifie que nous nous intéresserons moins au contenu théorique qui permet d'acquérir des compétences techniques. Le terme « technique » fait référence aux concepts et théories étudiés en cours qui représentent un ensemble d'outils et de connaissances en rapport avec la matière. Cependant, et compte tenu du fait que les aspects « technique » et « social » du cours sont complémentaires, nous allons mettre l'accent sur la capacité de développer des compétences réflexives en rapport avec chaque aspect chez nos participants.

⁷ Caroline Coulombe, Ph.D., management et éthique des affaires, M.Ps.Ind., professeur à l'ESG de l'UQAM et directrice de cette recherche.

Nos premières entrevues ont été menées auprès des étudiants du cours MGP 7180, Séminaire d'application. Ensuite, considérant les réponses reçues, nous avons décidé d'aborder des étudiants de deux autres cours, le cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet et le cours MGP 7130, Management des équipes de projet. Enfin, le choix de participants ayant assisté à ces cours nous a permis d'augmenter nos chances d'obtenir un taux de réponse plus élevé, pour une collecte de données riche et fructueuse.

Les cours ciblés par notre recherche proposaient une panoplie de méthodes pédagogiques axées sur l'apprentissage expérientiel, dont nous citons :

- Le projet d'équipe : Les étudiants étaient amenés à gérer un projet réel avec l'aide des membres de leur équipe, de la planification jusqu'à l'exécution.
- La dissertation écrite : Le but principal de cette activité fut de pousser les étudiants à réfléchir de manière individuelle soit sur le déroulement du projet d'équipe (journal de bord) ou sur les concepts étudiés en cours. La synthèse des lectures imposées représentait aussi une partie importante des livrables individuels des cours.
- La simulation et la mise en situation : selon le thème de chaque cours, cette méthode fut une expérience de rapprochement de la réalité.
- Les présentations : les étudiants devaient synthétiser le contenu de plusieurs lectures imposées et les présenter en classe. Cet exercice avait pour but de stimuler des discussions entre étudiants et de mettre en relief les concepts les plus importants à retenir.

3.3 La préparation de l'entrevue

3.3.1 Avant l'entrevue

Dans notre recherche, nous avons commencé par contacter les étudiants qui ont complété le cours MGP 7180, Séminaire d'application à l'UQAM, à la session d'automne 2015 et ceci, en leur envoyant des courriers électroniques. Selon le taux de réponses reçues, nous avons commencé à contacter les étudiants des autres cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet, et MGP 7130, Management des équipes de projet. Au total, nous avons pu passer 18 entrevues réparties comme suit : dix participants au cours MGP 7180, cinq participants au cours MGP 7218 et trois participants au cours MGP 7130.

Puisque notre échantillon a été utilisé préalablement dans la recherche conduite par Coulombe & Aubry (en cours) sur le même thème, les participants ont donné leurs coordonnées (courriels) avec consentement et ont été informés qu'ils seront contactés pour une entrevue. Dans le courrier électronique, nous avons omis de joindre l'ensemble des questions qui allaient être posées en entrevue pour éviter que les participants préparent leurs réponses. Afin de faciliter le déroulement de l'entrevue, nous avons envoyé aux participants un courriel explicatif indiquant la durée et le lieu de l'entrevue, quelques exemples de questions, l'objectif de notre recherche et les conditions de l'entrevue, notamment en ce qui concerne la confidentialité, l'anonymat et l'enregistrement de l'entrevue. Pour assurer une meilleure flexibilité, nous avons suggéré plusieurs plages horaires aux participants selon leurs disponibilités.

De plus, nous avons réservé une classe de l'UQAM comme lieu de rencontre, ceci afin d'éviter toute perturbation ou interruption de l'entrevue. L'aménagement du lieu est aussi important que le choix du lieu (Savoie-Zajc, 2009) et c'est pour cette raison que nous avons arrangé deux tables permettant un positionnement face à face tout en gardant une distance physique raisonnable avec le participant. Le magnétophone était placé au milieu sans qu'il constitue une source de distraction pour le participant et sans qu'il soit visible tout au long de l'entrevue.

Suite aux réponses reçues, nous avons recontacté les étudiants qui n'avaient toujours pas répondu à notre courriel d'invitation en incluant les mêmes informations, mais en expliquant que nous offrons l'entrevue virtuelle, via Skype, comme alternative. Nous sommes consciente que l'entrevue virtuelle ne rentre pas dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée et ne donnera pas les mêmes résultats que cette dernière, mais nous la conservons comme dernière ressource. En effet, le taux de réponse est une des limites de notre recherche et nous faisons appel à l'entrevue virtuelle pour partiellement réduire l'effet de cette limite.

Nous avons aussi pris en compte plusieurs considérations d'ordre matériel avant de commencer l'entrevue. Selon Savoie-Zajc (Ibid.), il est nécessaire d'accorder une grande importance aux aspects techniques de l'entrevue, car ils influencent la qualité de l'enregistrement. Pour cela, nous nous sommes procuré un magnétophone sans fil et nous nous sommes familiarisée avec son utilisation. Nous avons aussi apporté un téléphone qui permet un enregistrement clair, en cas d'échec du magnétophone. Une fois l'enregistrement fait, nous avons transféré le fichier sur ordinateur pour l'enregistrer dans un dossier sécurisé, tout de suite après l'entrevue.

3.3.2 L'ouverture de l'entrevue

Selon (Savoie-Zajc, 2009), l'ouverture est une étape cruciale de l'entrevue, car elle met en valeur des précautions qui démontrent le souci éthique du chercheur. Nous avons débuté l'entrevue en expliquant oralement et de manière brève le thème et le but de notre recherche et la raison pour laquelle nous avons choisi le participant, tout en mettant le point sur la confidentialité et l'anonymat de l'entrevue. Cette ouverture nous a permis d'instaurer un climat de confiance et d'éviter toute pression que le participant peut surmonter s'il/elle n'est pas au courant des fins d'usage des données collectées. Nous voulions que le participant soit le plus à l'aise possible; nous avons alors engagé une conversation informelle avec chaque participant avant le début de l'entrevue en posant des questions telles que : « *Comment se passent vos études?* » Enfin, nous avons aussi expliqué à nos participants qu'une certification éthique a été obtenue par Coulombe et Aubry⁸ auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les études de l'ESG de l'UQAM pour conduire la collecte de données.

3.3.3 L'entrevue

Notre entrevue contient cinq questions ouvertes et flexibles, car nous souhaitons donner libre cours à la conversation avec les participants. Nous avons aussi limité le nombre de questions, car nous ne voulions pas qu'elles aient la forme d'un interrogatoire afin de réduire les chances d'obtenir des réponses caractérisées par une grande désirabilité sociale (Kahn et Cannell, 1965). Notre rôle, en tant que chercheur, est de guider le cours de cette

⁸ Comme nous l'avons déjà mentionné, ces chercheuses travaillent présentement sur une étude longitudinale portant sur l'aspect quantitatif de la collecte de données via la méthode du questionnaire.

conversation et d'intervenir uniquement pour la réorienter. Notre but primordial est de stimuler une conversation avec nos participants afin qu'ils expriment le maximum possible leurs pensées et opinions instantanément et tout au long de l'entrevue (Rubin et Rubin, 1995).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous abordons ce sujet du point de vue de l'étudiant et l'objectif de notre recherche consiste à explorer le vécu quotidien de l'étudiant en formation de gestion de projet et principalement le développement de compétences réflexives; ceci à travers la méthode de collecte de données de l'entretien. Pour répondre à notre objectif de recherche, nous nous sommes inspirée du questionnaire du « praticien réflexif » utilisé dans la recherche de Coulombe et Aubry⁹. La structure de notre entrevue est divisée en trois volets majeurs :

- La pratique réflexive au niveau individuel : Cette pratique s'inspire de la pensée réflexive provenant de soi en tant que gestionnaire;
- La pratique réflexive au niveau du groupe : Cette pratique se manifeste à travers une réflexion collective dans une équipe de travail;
- La pratique réflexive au niveau de la société : Cette pratique est influencée par les événements et circonstances sociétales dans lesquels opère un projet.

Nous avons choisi cette structure parce que notre revue de littérature démontre que les compétences requises chez un praticien réflexif surpassent le gestionnaire en tant qu'individu pour inclure son équipe de travail et la société ou l'environnement dans lequel il/elle évolue. Nous vous présentons la structure des entrevues dans la figure 3.1 ci-après :

⁹ Se référer à l'appendice B.

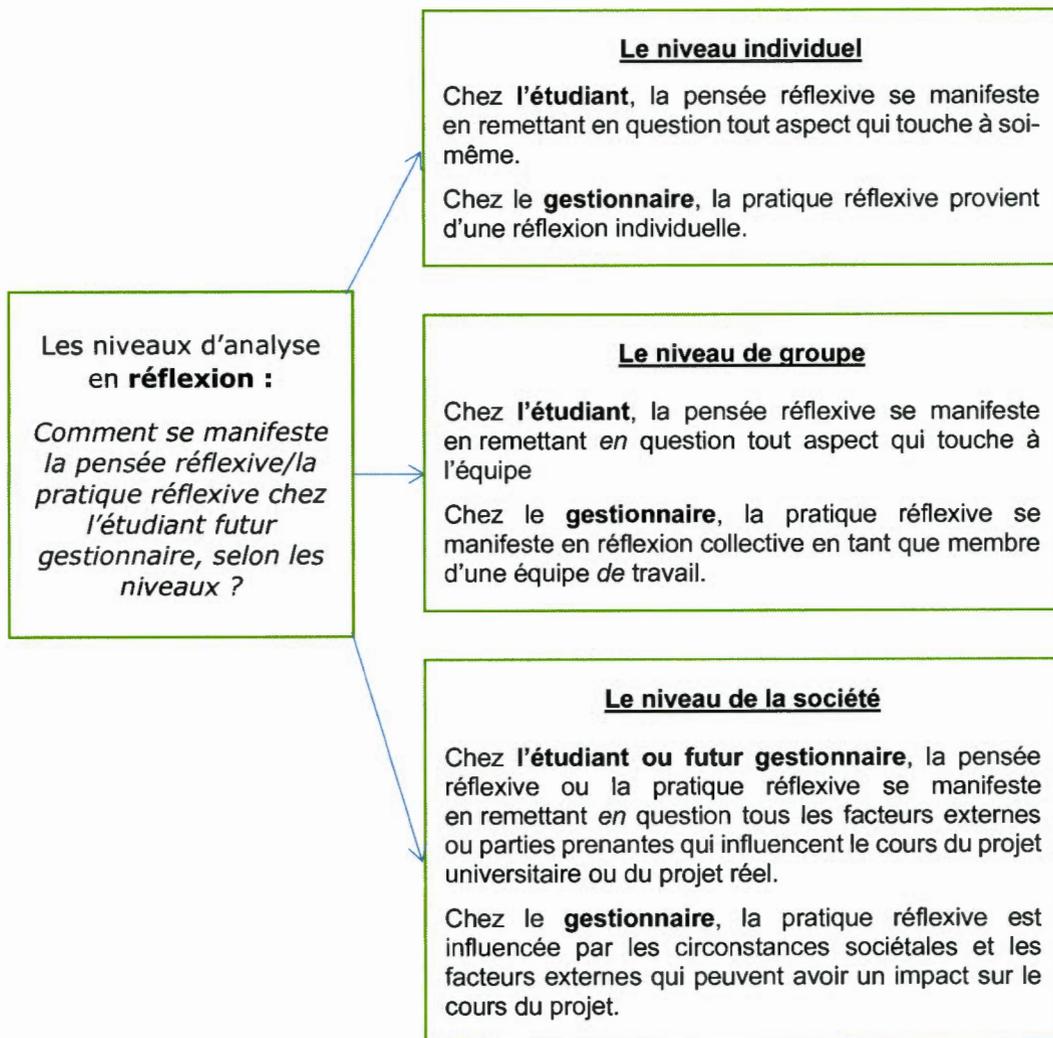


FIGURE 3.1 Les niveaux d'analyse de réflexion
 (La structure des entrevues)

Afin de mieux situer nos participants, par rapport à notre thème, nous avons commencé l'entrevue en posant une question d'ordre général qui porte sur les attentes versus les compétences acquises en cours. Ensuite, nous avons abordé le reste des questions selon l'ordre de notre grille d'entrevue. Cependant, il est à noter que certains participants ont plutôt parlé de leur

expérience de manière continue et nous ne sommes intervenue que pour réorienter le cours de la conversation. Pour conclure l'entrevue, nous avons demandé aux participants d'évaluer leur formation en gestion de projet par rapport aux différents points discutés lors de l'entrevue.

Tout au long de l'entrevue, nous avons pris des notes sur les grandes lignes afin de garder l'accent sur les points que l'on souhaite clarifier avec nos participants et de pouvoir faire la transition d'une question à l'autre. Ces notes nous ont aussi servi de guide dans la transcription de ces entrevues.

3.3.4 La clôture de l'entrevue

La dernière question nous a permis de clôturer l'entrevue sans brusquer le cours de la conversation. En effet, la question portait sur les suggestions pour l'amélioration du cours ainsi qu'une évaluation récapitulative du cours par l'étudiant en termes de compétences acquises. Enfin, nous avons remercié les participants pour leur confiance et leur participation et avons proposé de leur donner des nouvelles sur les résultats de la recherche.

3.4 Les critères de recherche qualitative

La rigueur et la véracité sont des qualités qui s'appliquent autant à la recherche quantitative qu'à la recherche qualitative (Fortin, 2010). De ce fait, nous allons prendre certaines dispositions au cours de notre recherche afin de rehausser la qualité des données qualitatives collectées en termes de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité.

La crédibilité constitue un critère important en recherche qualitative et se manifeste par rapport à « *l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée* » (Ibid., p. 284). La question que le chercheur doit se poser est : dans quelle mesure les données collectées et leur interprétation par la chercheuse reflètent-elles la réalité vécue par les participants? Selon Fortin (Ibid.), l'engagement prolongé du chercheur sur le terrain est une des techniques proposées pour accroître la crédibilité des données, car elle permet d'instaurer un climat de confiance avec les participants qui leur permet d'exprimer leurs points de vue librement et sans biais.

Pour notre recherche, nous comptons effectivement utiliser la technique de l'engagement prolongé, car nous jugeons que les interactions que nous aurons avec les participants nécessitent un climat de confiance et l'implication du chercheur, qui à son tour et après avoir gagné leur confiance, impliquera les participants. On parle notamment d'un engagement mutuellement bénéfique entre le chercheur et les participants. De plus, à travers cette technique nous pourrions facilement confirmer les réponses en les reformulant aux participants (Lincoln et Guba, 1985 cités par Fortin, 2010). Toutefois, et afin de réduire l'effet de la désirabilité sociale, nous allons conduire les entrevues en privé avec chacun des participants.

La transférabilité constitue un deuxième critère en recherche qualitative et vise à démontrer « *l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires* » (Fortin, 2010, p. 285). Dans notre recherche, nous allons utiliser la technique des notes réflexives et de la description dense et détaillée (Ibid.) afin de ressortir les éléments que nous jugerons transférables à partir de notre terrain de recherche vers un autre contexte.

La fiabilité constitue un troisième critère en recherche qualitative et se rapporte au fait que : « *la répétition de l'étude avec les mêmes sujets dans des circonstances similaires produirait des résultats consistants* » (Ibid., p. 285). Pour toucher à ce critère, nous allons comparer nos résultats d'entrevues aux travaux et projets rédigés par les étudiants dans le but de ressortir la progression et le développement de leurs compétences réflexives en cours. Les notes que nous allons prendre sur le terrain seront organisées selon leur nature, descriptive et réflexive, pour mettre une meilleure fiabilité (Ibid.).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 L'analyse des entrevues

Nos entrevues ont pour but d'explorer le vécu quotidien des étudiants en gestion de projet et futurs gestionnaires sur le plan des compétences acquises et d'évaluer comment leur formation les a préparés à agir en tant que praticiens réflexifs. Les données recueillies ont établi que les objectifs d'un cours ne concordent pas toujours avec ce que les participants pensent avoir appris. D'une part, les participants se sont clairement exprimés par rapport à ce qu'ils attendaient du cours selon leur jugement personnel du contenu et de l'approche pédagogique adoptée et c'est ici que se manifeste la perception de l'étudiant. D'autre part, les participants ont révélé une partie de leur processus cognitif, ce qui nous a permis de comprendre que de nombreuses compétences sont acquises implicitement et explicitement en classe, dont certaines ne figurent pas parmi les objectifs pédagogiques du cours. Lors de notre analyse des données, nous allons découvrir ces différentes compétences et en ressortir les compétences réflexives qui constituent notre sujet d'intérêt.

Notre analyse abordera les compétences réflexives acquises par nos participants à partir de plusieurs angles et sous plusieurs thèmes et sous-thèmes.

4.1.1 La technique d'analyse de données

L'analyse phénoménologique consiste à « *explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue* » et permet de donner une « *description cohérente et explicite du sens de l'expérience et du vécu des acteurs* » (Thomas, 2006, p. 241). Selon Miles et Huberman (2003), il y a trois principales étapes à suivre pour analyser des données qualitatives, soit la réduction des données, la condensation des données et la présentation des données.

Notons d'emblée que nous n'avons pas eu recours à un logiciel de type NVivo ou Atlas TI pour l'analyse des entrevues. Nous avons procédé à la transcription des verbatim et l'analyse a été faite « à la main ». L'étape la plus cruciale, et celle sur laquelle nous nous concentrerons le plus, est la réduction des données, car elle vise à donner une signification à des données brutes et à les interpréter au-delà des mots utilisés par les participants (Blais et Martineau, 2006). Il est à noter que « donner un sens » à ces données repose principalement sur la capacité d'analyse du chercheur et fait grandement appel à son jugement personnel (Savoie-Zajc, 2009).

Le biais de la recherche qualitative se manifeste par l'influence qu'exerce le chercheur à travers ses convictions et sa compréhension de la réalité. Cependant, ce biais, quoiqu'il puisse influencer le cours de l'analyse, constitue aussi un enrichissement du sens attribué aux données, car le jugement posé par le chercheur durant la recherche est un aspect dominant (Ibid.).

4.1.2 Les étapes suivies pour l'analyse des données

Puisque notre recherche constitue une étude phénoménologique, nous comptons suivre un processus d'analyse qui consiste à adapter les données collectées à un ensemble d'opérations. L'analyse des données selon l'approche phénoménologique doit être faite selon le processus suivant (Fortin, 2010) :

- Récapituler et relire les réponses formulées par les participants à travers une lecture approfondie et attentive des transcriptions et des notes prises lors des entrevues;
- Ressortir les parties reliées aux concepts étudiés tout en classant les réponses des participants sous forme de catégories incluant les thèmes et les sous-thèmes;
- Souligner les énoncés les plus importants qui figurent dans ces parties afin de ressortir les mots et expressions clés et de faciliter l'interprétation des données;
- Interpréter la signification de chaque énoncé selon notre compréhension de la réalité et notre jugement en tant que chercheur;
- Reclasser ces énoncés selon leurs similarités et selon le thème abordé en se référant aux catégories préétablies;
- Décrire en profondeur chaque thème abordé en faisant appel aux citations des participants et en utilisant une logique inductive.

En suivant ce processus, nous avons tout d'abord classé nos données selon quatre catégories majeures : les attentes face au cours, les compétences acquises à trois niveaux (individu, groupe et société), les méthodes et outils favorisant l'apprentissage réflexif et les recommandations formulées pour

améliorer les cours. Afin de faciliter le regroupement thématique des données collectées et de les rendre plus repérables lors de leur interprétation, nous avons résumé les données recueillies dans la grille schématique ci-dessous :

TABLEAU 4.1 Grille d'analyse des données collectées

Catégories des données	Sous-catégories des données
Compétences sur le plan individuel	1- Attentes versus compétences acquises 2- Compétences implicitement exprimées par le participant 3- Compétences explicitement exprimées par le participant 4- Comparaison entre attentes et compétences acquises
Compétences sur le plan de l'équipe et de la société	1- Compétences interpersonnelles : avec l'équipe et d'autres parties prenantes 2- Compétences en communication : avec l'équipe et d'autres parties prenantes 3- Organisation du travail : échéances et livrables
Méthodes et outils d'apprentissage	1- Outils utilisés par le professeur : a- Conversations réflexives (projet d'équipe et apprentissage expérientiel) b- Journal réflexif (journal de bord et apprentissage dans l'action) c- Autres activités (ex. : exercices d'audit, simulations, etc.) 2- Outils utilisés par l'étudiant
Recommandations	1- En rapport avec la qualité du contenu du cours 2- En rapport avec la quantité du contenu du cours 3- En rapport avec les objectifs du cours versus les attentes de l'étudiant

4.2 Les catégories des données

Les entrevues étant de nature exploratoire, elles nous ont permis de comprendre plusieurs aspects du vécu quotidien des étudiants pendant un cours. Lors des entrevues, nous avons traité les points suivants :

- Les attentes face au cours et les objectifs d'apprentissage des étudiants;
- Les compétences sociales (« *soft skills* ») acquises en cours;
- Les outils et méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage réflexif;
- Les recommandations des étudiants pour l'amélioration du cours.

Afin de pouvoir analyser ces données brutes recueillies, nous les avons classées en catégories et sous-catégories selon les thèmes abordés et leurs rapports avec les compétences réflexives. Le tableau 4.2 ci-dessous schématise clairement cette compilation des données, ce qui nous permettra de les interpréter de manière plus ordonnée et structurée.

TABLEAU 4.2 Catégories et sous-catégories des données recueillies

Catégories	Sous-catégories
Les attentes des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes avant le cours • Comparaison entre les attentes et les compétences acquises en cours
Les compétences sociales acquises en cours	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le plan individuel • Sur le plan de l'équipe et de la société
Les outils favorisant l'apprentissage réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Les catégories d'apprentissage • Les outils pédagogiques utilisés par le professeur • Les outils utilisés par l'étudiant
Les recommandations à l'égard du cours	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité du contenu du cours • Quantité du contenu du cours • Les objectifs du cours

Afin d'analyser ces catégories, nous nous sommes inspirée de la carte conceptuelle d'une application en apprentissage réflexif développée par Hedberg (2009). Cette carte décrit, du côté droit, l'objet de l'apprentissage manifesté par l'étudiant, et du côté gauche, les dimensions à considérer pour aboutir à l'objectif, comme l'illustre la figure 4.1. À travers cette carte, il est possible de comprendre la direction du processus de réflexion selon le type de questions posées par l'étudiant.

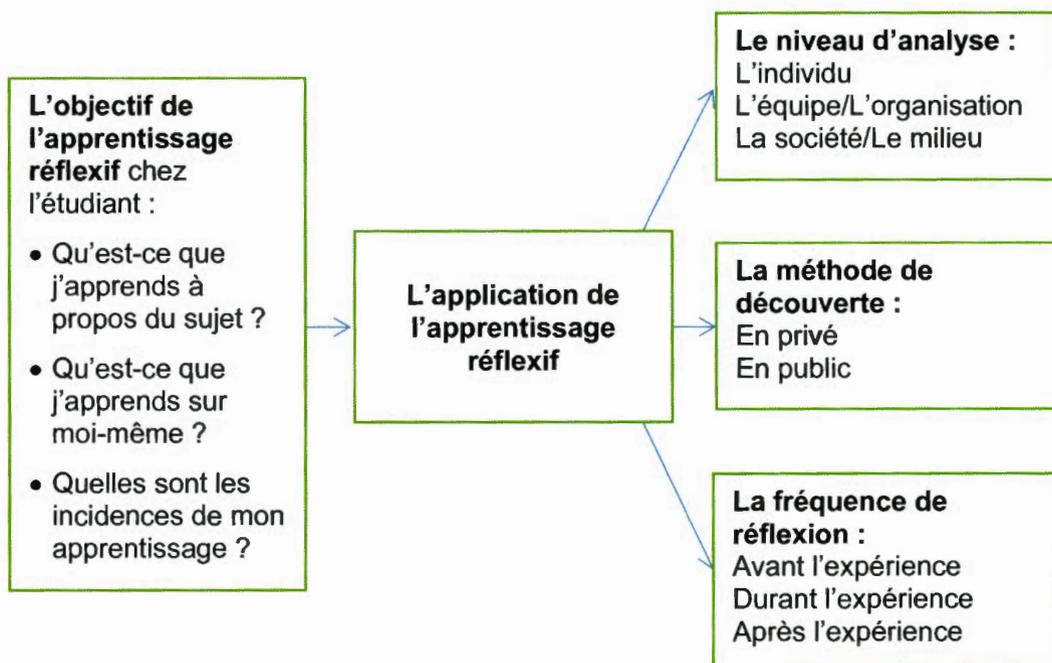


FIGURE 4.1 La carte conceptuelle de l'application de l'apprentissage réflexif
Source : Hedberg, 2009.

Pour résumer, trois dimensions doivent être considérées pour comprendre le processus d'apprentissage réflexif chez l'étudiant : le niveau d'analyse, la méthode de découverte et la fréquence de réflexion (Ibid.).

Le niveau d'analyse est une dimension qui démontre l'intérêt de l'étudiant en apprentissage et façonne son processus réflexif. Au niveau individuel, l'étudiant aura tendance à remettre en question tout aspect du cours qui se rapporte à lui-même, tandis qu'au niveau de l'équipe, il a tendance à réfléchir sur certains aspects du cours en tant que membre d'une équipe et en prenant en considération les rapports interpersonnels et les perceptions de chacun des membres. Au niveau de la société, l'étudiant et futur gestionnaire mettra en question l'ensemble des facteurs qui peuvent influencer un cas réel discuté en cours.

La méthode de découverte est une dimension qui s'intéresse au contexte dans lequel se produit le processus de réflexion. La réflexion est-elle faite de manière privée, dans l'univers mental de l'étudiant? ou est-elle faite en public, soit sous forme de conversations ou de dialogues avec d'autres individus?

La fréquence de réflexion est une dimension temporelle du processus réflexif. La réflexion est-elle faite après l'expérience vécue par l'individu? ou est-elle faite avant, durant et après l'expérience?

4.3 Les attentes des étudiants

Peu de participants semblent avoir en tête des attentes claires face à un cours, mais la majorité d'entre eux en expriment de façon indirecte en comparant le développement de leurs compétences avant et après les cours. Par exemple, Sarah mentionne qu'elle n'avait pas d'attentes par rapport au cours, mais en même temps, elle exprime le changement qu'elle perçoit en elle-même suite à ce cours, et qui est d'avoir développé une « *conscience émotive* » des événements qui se passent autour d'elle. Elle a maintenant tendance à se

questionner par rapport à chaque action en identifiant les événements qui influencent son vécu et en faisant un retour en arrière pour comprendre le « pourquoi » de ces événements afin d'adapter sa façon de faire à cette situation.

D'autres expriment leurs attentes de façon implicite. Par exemple, Pierre explique qu'il percevait le cours comme un passage obligatoire; il n'avait donc presque aucune attente au début. Cependant, et rapidement pendant les premières séances du cours, ses attentes se sont constituées suite aux vidéos « TEDex » présentées par le professeur, où il a compris que le concept de leadership serait accentué dans le cours. Ses attentes se sont alors orientées vers la compréhension des styles de leadership et de leurs incidences sur la gestion d'une équipe.

Pour d'autres participants, les attentes exprimées tournent principalement autour des compétences sociales. Par exemple, Marie-Claude et Mourad affirment qu'ils s'attendaient à aborder les facteurs qui influencent la négociation dans un milieu organisationnel.

4.4 Les compétences acquises

4.4.1 Les compétences explicitement exprimées

Lors des entrevues, nous avons principalement abordé les compétences acquises en cours par chaque participant et ceux-ci en relatent plusieurs. Nous avons souligné les compétences acquises en cours et explicitement exprimées par nos participants.

Sur le plan de l'individu, les compétences se divisent en deux catégories majeures : les compétences personnelles en rapport avec la personnalité de l'individu et les compétences réflexives en apprentissage. Nous sommes consciente que les compétences réflexives sont aussi des compétences personnelles, mais nous avons choisi cette répartition pour faire ressortir les compétences réflexives, notre sujet d'intérêt. Nous énumérons les compétences comme suit :

- La capacité de dégager une confiance en soi, d'être « capable de faire quelque chose » et de se donner le droit d'être crédible, « être capable de se présenter comme capable de faire quelque chose ».
- La capacité de percevoir l'échec comme un défi pour grimper des échelons.
- La capacité de développer une vision globaliste du projet à n'importe quel stade.
- La capacité de transiger dans la prise de décision.
- La capacité de coordonner un projet en communiquant toute information de façon claire et précise.
- La capacité d'avoir une conscience émotive des événements et des individus dans un projet et de réagir de manière proactive à ces derniers.
- La capacité de situer l'individu, au cours d'une négociation, selon son milieu (culturel, social ou démographique) et selon son niveau (organisation, groupe, individu).
- La capacité de négocier en présentant des arguments solides tout en développant un sens de l'écoute des autres parties prenantes.
- La capacité de vulgariser les théories et concepts étudiés en cours à un auditoire.

- La capacité de synthétiser plusieurs concepts et de les présenter brièvement à un auditoire.
- La capacité d'adapter sa manière de parler à son interlocuteur, en prenant en considération la différence culturelle.
- La capacité de gérer la distance dans une négociation et principalement, en jouant le rôle d'observateur.
- La capacité de comprendre les objectifs du cours suivi et leurs liens avec la vie professionnelle.
- La capacité de prendre en compte un ensemble de critères dans la négociation avec les autres : différences de cultures, d'idéologies et de modes de pensées.
- La capacité de comprendre les intérêts de chaque partie en négociation et de les situer par rapport à leurs niveaux : individu, groupe ou organisation.
- La capacité de relativiser la notion d'éthique selon son contexte et les parties en présence, et de détecter les « lois non écrites ».
- La capacité d'intégrer les concepts appris en classe dans sa vie personnelle.

Sur le plan de l'équipe et de la société, nous avons classé les compétences exprimées par les participants selon trois catégories : les compétences interpersonnelles, les compétences en communication et les compétences en organisation du travail. Il est important de noter que les compétences réflexives apparaissent parmi les catégories mentionnées ci-dessus et nous avons choisi de leur consacrer une catégorie à part entière dans le tableau 4.3. Nous énumérons ces compétences comme suit :

- La capacité d'engager des interactions sociales mutuellement bénéfiques.

- La capacité de comprendre les politiques qui définissent les jeux de pouvoir dans une organisation et les enjeux derrière ces politiques.
- La capacité de comprendre la balance du pouvoir dans un projet et d'identifier les individus ou parties qui détiennent un pouvoir formel ou informel.
- La capacité d'influencer les parties prenantes d'un projet sans avoir l'autorité de le faire.
- La capacité de s'entraider et de collaborer avec les membres de l'équipe.
- La capacité d'interagir et de collaborer avec les membres de l'équipe.
- La capacité de communiquer de manière claire avec les membres de son équipe et toute autre partie prenante du projet.
- La capacité de comprendre les éléments qui peuvent influencer la communication entre individus.
- La capacité d'engager les membres de l'équipe dans les discussions et de s'engager soi-même en adoptant une approche démocratique.
- La capacité d'impliquer les membres d'équipe « *intravertis* » et de puiser dans leurs idées sans interrompre leur processus de réflexion.
- La capacité d'écouter et de comprendre les individus avec empathie.
- La capacité de catégoriser les individus selon leur personnalité et de comprendre leurs réactions en fonction de chaque contexte.
- La capacité de développer de l'empathie vis-à-vis des autres et de relativiser les situations selon leur contexte.
- La capacité de comprendre les différences de perceptions des individus et de relativiser ces dernières selon leurs contextes.

- La capacité de tempérer ses émotions vis-à-vis un conflit d'équipe et de les transcender afin de pouvoir prendre des décisions réfléchies.
- La capacité de gérer les conflits interpersonnels avec les coéquipiers.
- La capacité de jouer le rôle de médiateur entre les membres d'une équipe.
- La capacité de négocier un compromis gagnant-gagnant avec les différentes parties prenantes d'un projet.
- La capacité de collaborer avec les différents membres de l'équipe dans la prise de décisions par consensus.
- La capacité de détecter les forces et faiblesses de chaque membre d'une équipe et de répartir les tâches en fonction du profil de chaque membre.
- La capacité d'organiser et de répartir de multiples tâches tout en respectant des échéances.
- La capacité de mobiliser les différentes parties prenantes dans les différentes phases du projet.
- La capacité d'appliquer les concepts et théories étudiés en cours dans sa vie professionnelle.

La tableau 4.3 résume l'ensemble des compétences répertoriées.

TABLEAU 4.3 Compétences sociales et réflexives explicitement exprimées

Sur le plan individuel	Sur le plan du groupe et de la société
<p><i>Compétences personnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Confiance en soi • Crédibilité • Solide sens de l'argumentation en négociation • Ouverture d'esprit • Être visionnaire • Être proactif • Être conscient des émotions des autres • Avoir de l'empathie • Être capable de communiquer clairement 	<p><i>Compétences interpersonnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les différences de personnalité et de culture • Engager les autres • Collaborer dans la prise de décisions • Comprendre les politiques et jeux de pouvoir, la balance du pouvoir • Situer l'individu dans son contexte (individu, groupe et société) • Gérer les conflits • Gérer les émotions • Être capable d'influencer les opinions du groupe • Relativiser certains concepts et notions selon leur contexte • Capitaliser sur les idées des autres
<p><i>Compétences en communication :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapter sa communication à son auditoire • Communiquer avec transparence • Comprendre les éléments qui influencent la communication 	
<p><i>Compétences en organisation du travail :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Répartition des tâches • Mobiliser et engager les différentes parties prenantes dans la réalisation du travail 	
<p><i>Compétences réflexives en apprentissage :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer un esprit de synthèse • Récapituler ce qui a été appris en classe • Appliquer sa formation au travail 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de mettre en pratique les concepts et théories étudiés en cours • Être capable d'évaluer l'importance de l'apprentissage • Projeter l'application de son apprentissage dans un contexte sociétal

Tel qu'illustré dans la figure 4.2 ci-après, cette classification (individu, équipe et société) nous a permis de différencier les compétences individuelles, que les participants perçoivent comme étant en rapport direct avec leur développement personnel, de celles qui s'étendent vers les membres de

l'équipe, les parties prenantes externes ou la société en général. En réalité, ces compétences sont complémentaires et elles se manifestent avec une grande complexité chez chaque individu. À titre d'exemple, la confiance en soi n'agit pas que sur l'individu lui-même; elle se projette et influence aussi les membres de l'équipe et toute personne qui entre en contact avec l'individu. Elle peut se transformer en intelligence émotionnelle pour influencer les opinions des autres et guider leurs comportements et actions dans le but d'atteindre les objectifs définis.

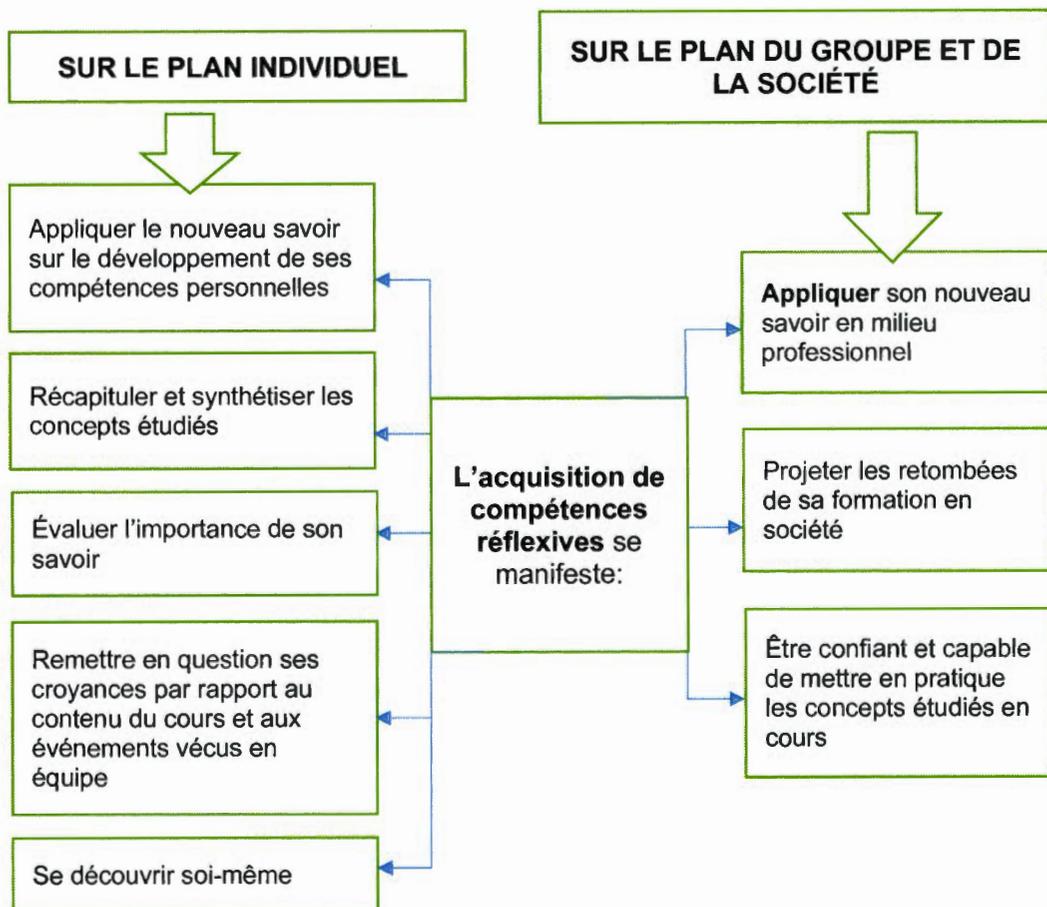


FIGURE 4.2 Compétences réflexives acquises en cours

Dans notre revue de la littérature, nous avons expliqué que les compétences sociales font partie des compétences requises chez un gestionnaire de projet. L'acquisition de ces compétences chez nos participants rejoint la taxonomie de réflexion en management développée par Hedberg (2009), car elle touche aux trois niveaux de réflexion et aborde les différentes capacités qui permettent d'évaluer le développement de la réflexion chez l'étudiant en gestion.

4.4.2 Les compétences implicitement exprimées

Dans notre quête des compétences réflexives, nous nous sommes particulièrement intéressée au processus de réflexion de chaque participant dans l'accomplissement de deux principaux livrables du cours : le journal de bord et le projet d'équipe. De plus, nous avons tenté de comprendre l'impact des différentes approches pédagogiques utilisées par le professeur lors du cours (la simulation, la mise en situation, les présentations, le jeu de rôle, etc.) sur le développement des compétences réflexives.

En premier lieu, plusieurs participants ont exprimé leur questionnement réflexif par rapport aux événements vécus en équipe. En effet, nous avons constaté que le projet d'équipe réalisé dans le cadre du cours avait un aspect prédominant dans le développement de ces compétences. Les participants ont alors été confrontés à plusieurs défis qui les ont amenés à remettre en question leurs façons habituelles de réagir dans des situations similaires, ou d'accomplir certaines tâches.

Par exemple, Joanie a souligné l'importance de la crédibilité dans la relation avec le client. Elle explique qu'avant le début du projet, elle avait tendance à croire que la crédibilité d'un gestionnaire surgissait automatiquement de son

rôle ou de son titre. Durant le projet, il lui incombait de communiquer avec le client pour suivre l'accomplissement du projet. Elle réalise que le client ne répond presque jamais à ses courriels et que la majorité des réponses reçues démontrent un manque de confiance vis-à-vis son équipe. Elle commence alors à se poser des questions sur sa façon de communiquer avec le client et sur les approches à adopter pour se montrer plus crédible. Sa réflexion l'a même poussée à demander l'avis du professeur, qui lui a affirmé que la crédibilité doit se refléter sur le travail accompli et qu'avant de vouloir être crédible, il faut se demander si on a le droit de l'être. Ce type de questionnement de nature réflexive démontre que la participante réfléchit en pleine action.

En deuxième lieu, des participants ont exprimé un questionnement réflexif par rapport à leurs façons d'interagir avec les autres. À titre d'exemple, Olivier nous explique que le travail d'équipe l'a amené à revoir sa façon de gérer ses relations interpersonnelles, qui selon lui, « *ne doivent jamais être prises pour acquises* »¹⁰. Il cite quelques faits vécus en équipe qui ont déclenché ce changement chez lui, un changement qu'il a pu transférer dans son milieu professionnel actuel.

Une autre participante, Sarah, mentionne que les défis vécus en équipe l'ont amenée à changer sa vision de la vie. En racontant son expérience, Sarah souligne que les membres de son équipe avaient l'air physiquement épuisés; elle a donc proposé de commencer un « défi végétarien » qui consistait à se nourrir de légumes et d'aliments légers pendant une semaine afin de retrouver la forme. Elle s'est aussi penchée sur les inquiétudes de chaque membre de son équipe et a écouté les contraintes que chacun souhaitait surmonter. Ceci, affirme-t-elle, lui a permis d'atteindre une certaine maturité émotionnelle et de

¹⁰ Extrait de l'entrevue conduite avec Olivier dans le cadre de cette recherche, 2015.

situer chaque événement vécu dans son contexte. Elle a commencé à chercher des explications pour chaque situation vécue en se demandant le « pourquoi? ». Elle affirme que ce genre de questionnement lui a permis de comprendre les événements vécus au moment présent et de les mettre en perspective pour trouver une meilleure solution ou pour gérer une situation future similaire. Pour Sarah, la compréhension des événements ou la « conscience émotionnelle », telle qu'elle la nomme, est primordiale dans la gestion d'un projet.

Dans plusieurs passages des entrevues, nous avons constaté que les participants ont souligné l'importance de la gestion des conflits en équipe dans un projet. Par exemple, Isabelle perçoit le conflit comme une occasion d'évoluer. Elle s'est imprégnée d'une situation où l'un des membres de l'équipe a agi de sa propre initiative, en contactant le client directement sans consulter les autres au préalable. Au tout début, Isabelle a perçu cela comme un manque de respect pour son équipe; elle voulait à tout prix exprimer sa frustration à son coéquipier. Puis elle s'est rendu compte qu'elle avait tendance à laisser ses émotions l'emporter sur ses actions. Elle a alors remis en question sa réaction à ce genre de situation et a décidé de changer son comportement. Elle affirme que cet exercice lui a permis de prendre du recul dans une situation conflictuelle et de s'exprimer seulement quand son état émotionnel devenait plus calme, et pour proposer une solution à l'autre partie. Pour résumer, ce type de questionnement est le résultat de rapports interpersonnels fréquents vécus principalement en équipe.

En dernier lieu, d'autres participants ont manifesté un questionnement réflexif par rapport au contenu du cours. En d'autres termes, ce ne sont ni les événements vécus ni les interactions avec les autres qui ont déclenché leurs questionnements, c'est tout simplement une réflexion spontanée en rapport

aux concepts étudiés en cours. Par exemple, Marie-Claude, étant de nature réflexive, explique qu'elle a énormément réfléchi à la compréhension de l'individu selon son niveau (organisation, groupe, individu). Cette réflexion fut pour elle une manière d'assimiler les concepts abordés en cours tout en faisant des comparaisons avec son milieu professionnel. Mourad, quant à lui, relie les mêmes concepts à la réalité conjoncturelle en gestion de projet. Il pense que dans un projet réel, certains concepts ne peuvent pas être appliqués, car il y a d'autres critères qui entrent en jeu, tels les intérêts personnels de chaque individu. Cette réflexion en rapport avec les concepts présentés a poussé Pierre à se questionner sur la manière de les appliquer dans son travail. Il considère que c'est un risque énorme et qu'il faut un grand courage pour le faire, mais que le risque à ne pas le faire est beaucoup plus élevé. Il affirme qu'il est important de comprendre les fins d'application et d'usage des concepts étudiés dans son milieu professionnel avant même de les assimiler et de les internaliser.

Le contenu est certes un déclencheur important de réflexion, mais pour certains, c'est le titre du cours lui-même qui provoque des questionnements réflexifs. Par exemple, Anne-Marie nous confie qu'elle remettait en question plusieurs aspects des politiques de son milieu professionnel. Elle voulait à tout prix comprendre les enjeux qui définissent les comportements de ses collègues dans son milieu professionnel. Son questionnement, qui avait déjà commencé, s'est encore plus accentué pendant le cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet. Le titre du cours fait allusion aux politiques qui représentent pour elle un grand point d'interrogation. Tout au long du cours, Anne-Marie a pu relier plusieurs des concepts étudiés à son milieu professionnel et trouver des liens entre ceux-ci.

Pour conclure, le contenu du cours a su déclencher plusieurs questionnements réflexifs, mais la direction de cette réflexion chez nos participants dépend de plusieurs facteurs internes, dont les convictions de l'individu, ou externes, soit des événements vécus au travail ou dans leur vie personnelle qui peuvent jouer un rôle primordial dans son orientation.

Le tableau 4.4 résume les compétences réflexives implicitement exprimées par les participants.

TABLEAU 4.4 Compétences sociales et réflexives implicitement exprimées

Sur le plan individuel	Sur le plan du groupe et de la société
<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur le contenu du cours en rapport avec : <ul style="list-style-type: none"> - Les sujets abordés - Les théories et concepts présentés - Les lectures imposées - Le titre du cours - Les études de cas - Les présentations et discussions - Les interventions du professeur - Les interventions des étudiants - Les simulations et mises en situation • Réflexion sur l'application de l'apprentissage académique dans le développement de compétences personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur les événements vécus en équipe en rapport avec : <ul style="list-style-type: none"> - Les relations et interactions avec les coéquipiers - Les relations avec d'autres parties prenantes (client) - La communication orale et écrite - La gestion de conflits - Le leadership - L'organisation de travail • Réflexion sur l'application du nouveau savoir : <ul style="list-style-type: none"> - Dans le milieu professionnel - Dans la société

4.5 Les outils favorisant l'apprentissage réflexif

Les résultats de notre recherche nous ont permis de classer les méthodes d'apprentissage favorisant le développement de compétences réflexives selon deux catégories :

- Les conversations réflexives, qui se rapportent aux discussions sur un sujet donné qui engagent plus que deux personnes dans le but de stimuler un échange interactionnel réflexif (Gray, 2007), notamment les rencontres d'équipe, les débats en classe, les mises en situation, les simulations et les jeux de rôle.
- La rédaction réflexive, qui se rapporte au processus de prendre en note des idées et d'analyser les faits et sujets abordés en classe dans un bloc-notes ou sous forme de schémas (Ibid.). La rédaction du journal est faite à partir de l'analyse individuelle de l'étudiant et reflète son interprétation des sujets abordés en classe.

Le tableau 4.5 ci-dessous regroupe les catégories d'apprentissage et les outils d'apprentissage réflexifs correspondants :

TABLEAU 4.5 Les catégories et outils favorisant l'apprentissage réflexif

Catégories d'apprentissage	Conversations réflexives	Rédaction réflexive
Outils d'apprentissage réflexifs	<ul style="list-style-type: none"> • Projet d'équipe • Simulations et mises en situation • Présentations et études de cas 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal réflexif • Prise de notes

4.5.1 Les conversations réflexives

Lors de notre recherche, les conversations de nature réflexive se sont manifestées différemment selon chaque cours. Nous remarquons notamment que dans le cours MGP 7180, Séminaire d'application, les étudiants étaient amenés à entamer plusieurs discussions avec leurs coéquipiers en rapport avec l'organisation du travail, la répartition des tâches et l'état d'avancement

du projet d'équipe. Il est vrai que la manière dont ces conversations stimulaient une réflexion dépendait de plusieurs facteurs, parmi lesquels la personnalité de chacun des membres de l'équipe, la charge des livrables, la répartition des tâches, le déroulement et l'accomplissement des livrables et le comportement du client. De plus, nous constatons que l'apparition de conflits entre les membres des équipes est dominante dans ce cours en comparaison des autres. La majorité des conversations étaient formellement encadrées par le professeur, qui imposait des rencontres hebdomadaires documentées (ordres du jour, calendriers et rapports).

Dans le cas des cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet, et MGP 7130, Management des équipes de projet, les conversations se sont manifestées selon le contenu du cours et les présentations des équipes et du professeur faites en classe. En effet, ces conversations n'étaient pas exigées ou formellement structurées par le professeur. Elles se déclenchaient selon la pertinence du sujet abordé et la volonté des étudiants de partager leur expérience professionnelle ou personnelle avec les autres, leur interprétation des concepts étudiés en classe ou leur opinion à cet égard. Nous avons particulièrement remarqué que les conflits étaient beaucoup moins présents, chose qui invitait nos participants à réfléchir plus au contenu du cours qu'à la gestion des relations interpersonnelles. Les simulations et travaux d'équipe étaient aussi des déclencheurs de conversations. Certains participants expliquent que ces deux activités leur ont permis d'engager plusieurs échanges d'opinions avec le professeur et les membres de leur équipe. La nature de l'exercice (la simulation) a poussé les participants à se sentir en action pour jouer le rôle qui leur était attribué et à réfléchir en pleine action pour adopter les comportements appropriés.

4.5.1.1 Le projet d'équipe

Les participants ont affirmé que le travail d'équipe est l'activité principale qui leur a permis de stimuler une conversation réflexive entre les divers membres de l'équipe au cours MGP 7180. Ces conversations traitaient de la manière dont il fallait aborder le projet final dans ses phases de planification et d'exécution. La majorité des participants soulignent que le travail d'équipe est ce qui a marqué le plus ce cours pour deux raisons principales : d'une part, l'activité imposait plusieurs livrables et des échéances que l'équipe était tenue de respecter ; d'autre part, elle s'exerçait sur un projet réel qui engageait des parties prenantes externes (le client).

Plus particulièrement, les rencontres hebdomadaires représentaient une occasion d'échanges de perspectives et un milieu de réflexion avec les coéquipiers pour plusieurs participants. Par exemple, Joanie et Isis nous expliquent que leurs équipes organisaient des rencontres pour discuter de l'évolution du projet et prendre des décisions par consensus en rapport avec sa planification et son exécution. Durant ces rencontres, les membres articulaient les étapes à suivre pour planifier le projet et développaient chaque étape selon les directives du professeur en faisant un « *brainstorming* » collectif. L'aspect face-à-face générait une rétroaction immédiate de la part des coéquipiers. À la fin de la rencontre, le coordonnateur de l'équipe rédigeait un compte-rendu qu'il envoyait ensuite à chacun des membres pour résumer tous les points discutés et les décisions prises.

Joanie, qui était la coordonnatrice de son équipe, a souligné que des règles de fonctionnement avaient été mises en place par son équipe afin de faciliter la collaboration entre les coéquipiers. Elle affirme que ces rencontres lui ont permis de comprendre que la prise de décision est une étape cruciale dans un

projet, car elle se caractérise par une grande hésitation. De ce fait, elle a commencé à remettre en question deux des principaux aspects de son équipe : sa structure démocratique et la communication, mais tous ont résolu de maintenir le mode de fonctionnement par consensus plutôt que de procéder par vote.

Joanie mentionne aussi avoir amélioré ses habilités d'interprète en jouant le rôle de modératrice: elle écoute les préoccupations de chacun et « traduit » le tout au reste de l'équipe.

De son côté, Samy affirme que les deux premières rencontres avec son équipe ont été décisives et révélatrices du déroulement du projet, car il a pu tracer, avec l'aide de ses coéquipiers, un diagramme schématisant les parties à élaborer pour le projet et la répartition des tâches entre chacun.

Bien que certains participants perçoivent les rencontres d'équipe comme un passage obligé, ils tirent néanmoins profit des échanges avec leurs coéquipiers pour développer des compétences réflexives. Isabelle, entre autres, explique que les rencontres hebdomadaires prenaient la forme de conversations réflexives mutuellement bénéfiques. Ces rencontres étant obligatoires, elles se déroulaient selon les directives du professeur : préparation d'un ordre du jour, discussions avec prise de notes, préparation et envoi d'un compte-rendu et de l'agenda des échéances aux membres de l'équipe par courriel. Isabelle, qui se perçoit comme étant très difficile à convaincre et qui a tendance à défendre son point de vue à tout prix, affirme que ces rencontres lui ont permis de relever plusieurs défis. En y participant, elle s'est exposée aux idées divergentes de ses coéquipiers et elle a commencé à découvrir de nouvelles méthodes de raisonnement. Ceci l'a rendue plus réceptive à des idées différentes des siennes et l'a amenée à partager ses réflexions avec l'équipe au lieu de

s'emprisonner dans ses perceptions. Non seulement ces rencontres favorisaient-elles la réflexion à travers la conversation, mais elles permettaient aussi un échange clair des objectifs et résultats attendus du projet de manière que les coéquipiers s'alignent dans leurs réflexions. La réflexion en équipe s'est manifestée chez ces participants de manière proactive, car il s'agissait de rencontres instructives qui avaient pour but de rassembler les perspectives de chaque membre en rapport avec le projet.

Cependant, et bien que ces conversations aient été fructueuses pour plusieurs participants, Stéphanie fait un bilan différent. Dans son cas, les rencontres avec son équipe ont toujours eu un impact négatif sur sa motivation et sur sa perception de ses coéquipiers. En effet, le chef de projet de son équipe contrôlait la répartition des livrables et se permettait de juger le travail des autres de son propre point de vue. À la différence de Joanie et d'Isabelle, dont les équipes ont adopté une structure démocratique, Stéphanie perçoit la structure de son équipe comme étant purement « autocratique ». Lors de leurs rencontres hebdomadaires, les membres de l'équipe se contentaient de répartir les tâches du projet entre eux; très peu de temps a été consacré à la réflexion pour la planification du projet. Par conséquent, les échanges d'opinions et les rétroactions entre membres de l'équipe se faisaient généralement par courriel et très rarement en face à face. Qui plus est, en raison de plusieurs conflits survenus, l'équipe s'est subdivisée en binômes. À ce stade, Stéphanie a aussi formé un binôme pour échanger ses idées sur le projet. C'est dans ce dialogue qu'elle pouvait discuter des aspects culminants du projet en toute liberté et sans craindre le conflit.

Nous remarquons en effet que les situations conflictuelles ont poussé certains participants à développer une réflexion réactive, plutôt que proactive, où ils ont remis en question plusieurs aspects du travail en équipe afin d'éviter les conflits

avec leurs coéquipiers. Le choix d'éviter plutôt que de gérer le conflit dépend de la manière dont chaque participant perçoit ce dernier.

Certains participants sont axés sur l'origine du conflit. Celui-ci peut être dû à une différence de raisonnement dans la réalisation du projet et, dans la majorité des cas, il s'agit d'un malentendu. Samy, notamment, est intervenu en tant que médiateur dans son équipe pour résoudre un conflit où l'un des coéquipiers a entrepris des démarches auprès du client sans consulter les autres. Selon lui, il est important de limiter ce type de conflit au malentendu et d'éviter de remettre en cause les relations interpersonnelles dans un contexte d'apprentissage, ce qu'ont négligé d'autres participants. Pour Stéphanie et Olivier, par exemple, la personnalité du chef de projet et de quelques membres de leur équipe est la cause principale du conflit. Selon la manière dont le conflit est perçu, la réflexion de chacun prend une direction différente. Le questionnement en termes de relations et d'interactions humaines est plus accentué lorsqu'on s'attache à la personnalité des acteurs, alors que lorsqu'on s'attarde au malentendu, la réflexion transcende les membres en conflit pour considérer un ensemble de facteurs et ceux-là ne se rapportent pas toujours aux relations interpersonnelles.

4.5.1.2 Les simulations et mises en situation

En plus du travail d'équipe, plusieurs participants ont souligné la tendance des simulations et mises en situation du cours MGP 7218 à susciter des conversations réflexives. Ces exercices visent à rapprocher l'étudiant de la réalité de la gestion de projet et principalement, en négociation.

Dans une simulation faite en classe, Marie Claude fut extrêmement impressionnée par ses camarades qui se sont imprégnés des rôles joués. La

mise en scène de l'exercice lui a appris à remettre en question plusieurs aspects de la négociation, tels que les types d'interventions et la distance à prendre dans une négociation. Jouant le rôle d'une observatrice qui prend des notes, elle a compris avec l'aide du professeur que la distance est un critère important à prendre en considération pour éviter d'intervenir dans une négociation.

Mourad rejoint l'idée de Marie-Claude dans le fait que les mises en situation se rapprochent de la réalité, car il a témoigné d'un changement évident chez ses camarades de classe qui jouaient des rôles plus élevés dans la hiérarchie. Cependant, Mourad ajoute qu'il a remis en question, tout au long de l'exercice, l'authenticité des comportements de ses camarades s'ils étaient amenés à participer à une négociation réelle. En effet, il pense qu'une fois sur le terrain réel de négociation, d'autres enjeux ressortent, dont les intérêts personnels de chacun, et il est très rare qu'un individu laisse passer les intérêts d'un autre avant les siens.

Pour conclure, peu importe la manière dont ces outils d'apprentissage sont perçus par l'étudiant, il s'agit d'exercices relativement révélateurs de ce qui suscite des questionnements réflexifs.

4.5.1.3 Les présentations, les études de cas et les discussions

Les présentations en équipe des cours MGP 7130 et MGP 7218 ont aussi encouragé et suscité plusieurs conversations réflexives. L'ampleur de ces conversations dépendait de la manière dont l'équipe animait sa présentation et de la pertinence du sujet discuté par rapport aux intérêts de chaque étudiant. À cet égard, Marie-Claude souligne que certaines présentations excédaient le temps alloué, ce qui menait au manque de concentration et à l'ennui. Par

contre, d'autres suscitaient l'intervention de plusieurs étudiants qui voulaient partager leurs points de vue avec le reste de la classe. Malheureusement, des interventions étaient parfois si longues qu'elles empêchaient les autres étudiants de participer. Rachid mentionne ainsi qu'un de ses camarades de classe ayant une formation en philosophie monopolisait la prise de parole. Il relève par ailleurs la diversité des profils des étudiants au cours qui, selon lui, ne sont guère alignés sur les exigences du Project Management Institute. En effet, le cours MGP 7218 comprenait très peu de gestionnaires de projet et plusieurs employés subalternes, ce qu'il considère comme un facteur inhibant son apprentissage. Par conséquent, les échanges et discussions en classe portaient, selon lui, sur des sujets triviaux et très rarement, sur des enjeux complexes de la gestion de projet.

Pour conclure, les présentations furent pour certains participants une occasion d'extérioriser leur interprétation des sujets abordés en classe et de les partager avec leurs camarades, tandis que pour d'autres, ces interventions furent moins pertinentes en apport de connaissances, car elles provenaient d'étudiants ayant très peu ou aucune expérience professionnelle en gestion de projet.

4.5.2 La rédaction réflexive

4.5.2.1 Le journal de bord

Dans le cadre des travaux individuels prévus au cours MGP 7180, les étudiants devaient rédiger un journal de bord pour exprimer les événements vécus à chaque étape du projet. Quelques participants ont souligné l'importance du journal pour tracer leur évolution graduelle en termes d'habiletés acquises et s'exprimer librement sur le cours des événements du projet d'équipe. Isis, par exemple, a mentionné que le journal lui a permis de se découvrir elle-même et

de remettre en question l'aspect relationnel dans son équipe. Samy ajoute que le journal de bord fut une manière de réfléchir en rétrospection sur les leçons apprises en équipe et de s'interroger sur chaque événement ou situation vécus.

D'autres participants ont décrit cette activité comme étant inutile, car elle interrompait leur avancement du projet et inhibait leur processus de réflexion sur ce dernier. C'est le cas de Judith, qui soutient que le journal de bord ne lui a rien apporté en termes de compétences et qu'elle n'y voyait aucun intérêt.

Bien que plusieurs participants aient manqué de discipline dans la rédaction du journal de bord, ils restent quand même assez conscients de l'objectif de l'exercice. Ainsi, Nicolas nous confesse qu'il avait consacré toute son attention au projet d'équipe et qu'il a donc manqué le but de l'exercice du journal de bord.

4.5.2.2 La prise de notes

Dans les trois cours, l'importance de la prise de notes était perçue de manières différentes par les participants.

Certains étudiants avancent qu'ils manquaient de temps pour prendre des notes, car ils étaient dépassés par les livrables du projet d'équipe. D'autres ne voient pas l'utilité de prendre des notes. C'est le cas pour Joanie : cet exercice ne l'avance à rien et elle préfère prendre le temps de réfléchir, dans son univers mental, quelques jours avant d'entamer la rédaction de ses parties du projet. Elle pense aussi que la structure de la classe, divisée en équipe, l'a distraite de la prise de notes pendant le cours, et principalement en rapport avec les sujets abordés par les professeurs.

Quelques participants ont souligné l'importance de la prise de notes en classe. Isis, par exemple, prend des notes de façon régulière et s'y réfère pour travailler sur ses projets. Stéphanie explique que la prise de notes est une manière pour elle d'intégrer et d'assimiler le contenu du cours. Elle prend en note les idées importantes discutées en cours dans le but de développer des schémas visuels. Plus précisément, ses notes sont une façon pour elle de tracer l'enchaînement de ses idées et d'y réfléchir dans l'ordre. Elle s'est inspirée de ses notes pour rédiger son journal de bord et sa partie du projet d'équipe.

Nous avons effectivement constaté que les notes prenaient la forme de schémas chez certains participants, telle Sarah, qui préfère dessiner pour avoir une vue globale de l'ensemble des idées discutées. Quant à Samy, il juge que le matériel du cours, telles les acétates et les lectures imposées, est suffisamment récapitulatif et qu'il peut s'y référer en cas de besoin. Il ne voit donc aucun intérêt à prendre des notes en classe. Il préfère réfléchir en traçant des schémas, car il pense que ceux-ci sont moins ambigus et peuvent servir de référence à n'importe quel moment, contrairement aux notes qui peuvent être influencées par le style d'écriture et peuvent être interprétées de différentes manières.

D'autres participants se servent des notes prises en cours dans leur milieu professionnel. Ainsi, la prise de notes a permis à Jocelyn de réfléchir aux possibilités d'application des concepts abordés en cours dans son milieu de travail. Il avait tendance à utiliser les acétates comme base pour encercler les points les plus pertinents à cet effet. Rachid, quant à lui, prenait des notes pour les mémoriser et les consulter en cas de besoin au travail. Pour ces participants, la prise de notes a servi comme outil d'apprentissage stimulant réflexion et raisonnement critique.

Pour conclure, la prise de notes est utilisée de diverses façons par nos participants et ceci, selon leur perception de l'apport de cet outil d'apprentissage. Tandis que pour certains, elle constitue une pratique indispensable, pour d'autres, elle est beaucoup moins importante, voire même inutile.

4.6 Les recommandations pour l'amélioration du cours

Nous avons conclu les entrevues en demandant aux participants quelles seraient leurs recommandations pour l'amélioration des cours. En effet, l'opinion des étudiants renforce le besoin d'introduire de nouvelles perspectives pédagogiques dans un cours afin d'offrir l'expérience désirée (Ojiako, Ashleigh, Chipulu et Maguire, 2010). Bien que les cours auxquels nous nous sommes intéressée se caractérisent par des approches pédagogiques similaires, nous avons classé les recommandations selon chaque cours, afin de mettre en relief les suggestions propres à l'amélioration de l'un et de l'autre.

4.6.1 Cours MGP 7180, Séminaire d'application

Nous avons constaté en particulier que la majorité des suggestions qui touchent au cours MGP 7180 font appel à l'engagement proactif des étudiants pendant le cours.

Selon Stéphanie, le jeu de rôle, très proche de la simulation, est une excellente approche pour permettre aux étudiants de vivre une expérience relativement réaliste. Elle illustre cette suggestion en ajoutant, à titre d'exemple, que la classe doit être divisée en plusieurs équipes qui auront à gérer une situation stressante inspirée d'un projet réel. Le but d'une telle activité, selon elle, est de

permettre aux coéquipiers d'interagir et de réfléchir ensemble pour trouver une solution.

Certains participants ont mis l'accent sur l'importance de la gestion des conflits dans une équipe. À cet égard, Stéphanie suggère de planifier des journées de conversations et d'échanges collectifs plus fréquentes, telles des « *journées team building* » entre les membres de chaque équipe. La fréquence de ces rencontres doit aussi dépendre des phases du projet, afin que chaque étudiant puisse exprimer librement ses perceptions et interprétations par rapport aux événements vécus. Dans le même ordre d'idée, Isis suggère que les membres de l'équipe aient la chance de se connaître bien avant le début du cours, pour idéalement bâtir une cohésion d'équipe. Samy, rejoint cette même suggestion, mais du point de vue de l'équité : il souhaiterait que les étudiants aient une chance égale et juste de faire leurs choix d'équipe et, potentiellement, d'avoir l'opportunité de faire partie de l'équipe destinée à travailler sur le projet international. Finalement, Joanie propose de faire évaluer les compétences sociales de chaque étudiant par le professeur, avant de constituer des équipes, pour faire en sorte que les profils de chaque équipe soient équilibrés en « *soft skills* ».

La majorité des participants ont manifesté leur préférence pour le projet en équipe en tant que livrable principal du cours. Il reste que la diminution de la quantité des livrables, dont le journal de bord, est importante selon Sarah pour que la qualité du projet d'équipe soit meilleure.

Olivier pense que le cours devrait avoir une structure plus flexible en termes de livrables et d'échéanciers, pour donner plus de temps aux étudiants de réfléchir au projet final. Cette flexibilité peut être offerte soit en diminuant le nombre de livrables du cours ou en diminuant la fréquence des livrables.

Stéphanie renforce cette suggestion en soulignant qu'elle a ressenti une grande redondance dans la rédaction de certaines parties du projet. Par ailleurs, Joanie suggère de remplacer le journal de bord par des rencontres individuelles avec le professeur pour discuter des événements saillants vécus en projet. D'après ces suggestions, nous constatons que les participants donnent plus d'importance aux activités qui favorisent les rapports interpersonnels, notamment les conversations.

Par ailleurs, la compréhension des objectifs d'apprentissage du projet d'équipe permet aux étudiants d'orienter leur processus de réflexion et d'être axés sur le développement de compétences qui répondent à ces objectifs. À cet effet, Nicolas suggère que les professeurs communiquent de manière plus claire et explicite les directives qui portent sur les livrables du projet, ceci afin de mettre fin aux divergences d'interprétations qui surgissent dans les équipes. Le manque de temps est aussi un facteur qui amène à négliger des objectifs d'apprentissage. Les étudiants sont tellement centrés sur les livrables du cours qu'ils oublient de réfléchir au but principal d'un tel exercice. Pour cela, Nicolas suggère d'étendre la durée du cours sur deux trimestres. Il ajoute aussi qu'il faut inclure des objectifs d'apprentissage en rapport avec les techniques de communication écrite, et surtout avec le client ou les parties prenantes externes. Selon lui, cet aspect n'a pas été touché en cours alors qu'il constitue une partie essentielle dans le projet d'équipe.

Enfin, quelques participants ont mentionné les compétences sociales qu'ils auraient souhaité acquérir dans le cours. Isabelle nous explique qu'en tant que chargée de projet dans une organisation, elle doit constamment tisser des rapports solides avec d'autres parties prenantes à différentes fins. Elle aurait aimé apprendre des techniques de négociation dans le cadre du cours et pouvoir les pratiquer en simulation. Elle illustre son idée en expliquant qu'elle

aurait aimé que le cours lui permette de comprendre certains enjeux de la gestion de projet, notamment comment convaincre un comité de directeurs d'approuver un projet? Quelles parties, ayant un pouvoir formel ou informel, doit-on consulter pour obtenir une approbation.....? Comment contourner la hiérarchie lorsque les ressources humaines ou toute autre partie prenante ne contribuent pas à l'avancement du projet selon ce qui a été conclu? Finalement, elle suggère que le cours fasse appel à des praticiens experts ou conférenciers en gestion de projet pour qu'ils partagent leur expérience concrète en gestion des relations interpersonnelles, que ce soit en situation de conflit ou de crise. Le jeu de rôle est une autre méthode pédagogique, selon elle, pour permettre une mise en situation de la réalité des relations interpersonnelles dans un projet.

On constate que certaines suggestions se rapportent à des approches pédagogiques plus intégrées, moins axées sur l'enseignement magistral, et qui peuvent être plus pertinentes à inculquer des compétences réflexives (Corner, Bowden, Clark, Collins, Gibb, Kearins et al., 2006).

4.6.2 Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet

Pour le cours MGP 7218, les suggestions touchent aux objectifs, au contenu, à la structure à la clientèle du cours.

Mourad suggère d'inclure plus de détails dans le plan de cours en ce qui concerne les objectifs de chaque activité ou outil d'apprentissage. Il souligne que s'il avait eu des explications plus claires sur le but de chaque exercice en classe, il aurait eu tendance à prendre le cours plus au sérieux. Pour lui, il est très important d'attirer l'attention de l'étudiant dès les premières séances en

précisant, entre autres, quel sera l'apport de chaque exercice/activité d'apprentissage chez l'étudiant et comment lui servira le cours dans sa vie professionnelle. Dans cet ordre d'idée, il est suggéré de dresser une planification explicative et détaillée des activités de chaque séance afin de permettre à l'étudiant de se préparer au préalable.

Du côté des contenus, on s'entend pour inclure plus d'études de cas éthiques afin de pratiquer ce sujet de manière plus concrète et en considération d'enjeux éthiques contemporains. Il est aussi suggéré de procurer aux étudiants, à la fin du cours, une grille récapitulative des concepts étudiés. Étant donné que la majorité des étudiants de ce cours sont des professionnels, cette grille leur servirait de guide au travail et surtout, en négociation.

Les présentations faites par les étudiants devraient être moins longues afin de laisser du temps pour débattre et discuter des sujets présentés. Par ailleurs, Rachid trouve que le professeur devrait se montrer plus strict et pénaliser les présentations qui ne respectent pas le temps alloué. Il devrait aussi imposer aux étudiants de faire des synthèses des lectures avant les présentations.

Quelques participants ont mis l'accent sur l'importance de formaliser les discussions en classe. En effet, ces échanges entre étudiants ont pris une grande ampleur et des interventions étaient parfois longues et insistantes. Le fait de formaliser les discussions, par exemple sous forme de débats, permettrait au professeur de jouer un rôle de modérateur pour que chacun puisse s'exprimer. L'organisation d'un débat formel peut participer à l'enrichissement des discussions en classe et améliorer la qualité des échanges de perspectives entre étudiants, car ils seront constamment exposés aux divergences d'opinions.

Le professeur devrait adopter une approche pédagogique plus ouverte, moins axée sur l'enseignement magistral, en invitant des conférenciers ou gestionnaires de projets à intervenir en cours et à donner des exemples tangibles de leur vécu professionnel.

Selon Rachid, le professeur devrait démontrer comment le contenu du cours représente une continuité des cours préalables, et ceci en collaborant avec les autres professeurs pour assurer la complémentarité des concepts étudiés. Finalement, une suggestion s'est penchée sur l'hétérogénéité des profils professionnels des étudiants inscrits au cours. Rachid suggère que le tri des profils soit fait avant le début du cours, afin que les discussions et interventions en classe soient plus constructives et enrichissantes.

4.6.3 Cours MGP 7130, Management des équipes de projet

Les participants ont exprimé une grande satisfaction face au contenu du cours MGP 7130 et à l'expertise du professeur.

Pierre signale qu'au début du cours, le professeur a parfaitement démontré les objectifs d'apprentissage et leurs applications en milieu professionnel. Cette communication claire et explicite à la fois lui a permis de saisir la valeur de l'apprentissage en cours et d'adhérer facilement aux objectifs.

D'autres participants, dont Jocelyn et Jessica, expriment leur satisfaction devant la compétence du professeur (expérience internationale), sa personnalité et son expertise en psychologie. Jocelyn ajoute que ce cours est très bien équilibré, car il fournit à la fois un contenu théorique structuré et des exemples concrets tirés de l'expérience du professeur. Il suggère de plus que l'application des concepts étudiés en classe dans le milieu professionnel soit

fortement encouragée, et de manière fréquente, afin de permettre aux étudiants de développer un « *réflexe* » en gestion.

Le tableau 4.6 récapitule les recommandations dominantes touchant aux trois cours ; nous les avons regroupées en trois catégories selon qu'elles se rapportent au contenu du cours, aux approches pédagogiques ou à la constitution de la classe.

TABLEAU 4.6 Les recommandations pour l'amélioration des cours

Cours	Suggestions en rapport avec		
	Le contenu	Les approches pédagogiques	La constitution de la classe
MGP 7180, Séminaire d'application	Présenter les objectifs de cours explicitement Diminuer la quantité des livrables Traiter de la communication écrite en gestion de projet	Intégrer des jeux de rôle Pratiquer l'analyse rétrospective de cas	Constituer les équipes du projet selon les profils des étudiants
MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet	Procurer une grille récapitulative des concepts étudiés Démontrer la continuité du cours actuel avec les cours préalables	Inviter un conférencier à intervenir en cours Formaliser les discussions en organisant des débats	Homogénéiser les profils des étudiants inscrits avant le début du cours
MGP 7130, Management des équipes de projet	Aucune suggestion	Aucune suggestion	Aucune suggestion

CHAPITRE V

L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous avons classé les données recueillies selon l'enchaînement du processus de réflexion chez les participants. Tout d'abord, ces derniers ont raconté l'expérience vécue pendant le cours de manière générale (théorie de l'apprentissage expérientiel). Ensuite, ils ont ressorti les éléments ou les actions qui leur ont permis d'identifier les situations ou problèmes vécus (modèle du praticien réflexif), soit au niveau individuel, au niveau de l'équipe ou à celui de la société. Finalement, ils ont cité les solutions mises en place soit pour contourner ces problèmes ou pour gérer ces situations selon leurs niveaux, ainsi que les solutions envisageables auxquelles ils ont graduellement pensé pour régler des situations futures similaires ou différentes de celles vécues lors du cours (théorie de la réflexion dans l'action).

Dans leur processus de réflexion, nos participants ont fait appel au questionnement réflexif. De ce fait, et afin de décortiquer nos données, nous nous sommes inspirée de la classification des dimensions du questionnement réflexif développée par Van Seggelen-Damen et Romme (2014). Ainsi, nous avons choisi trois dimensions pour analyser nos données, à savoir :

- Quel est le processus de réflexion à propos d'une action et pourquoi réfléchir?
- Qu'est-ce qui provoque la réflexion?
- Qui provoque la réflexion?

Le choix de ces dimensions parmi plusieurs autres se fonde sur les données recueillies lors des entrevues et le sujet de notre recherche. Par conséquent, nous avons opté pour la personnalisation de ces dimensions selon les catégories de nos données et selon nos objectifs de recherche.

Selon nos données, nous constatons que le questionnement réflexif chez nos participants :

- Permet d'identifier l'expérience vécue lors du cours (théorie de l'apprentissage expérientiel);
- Permet d'identifier les problèmes/lacunes ou situations qui nécessitent des solutions ou, tout simplement, une gestion (modèle du praticien réflexif);
- Permet de trouver des solutions adéquates aux problèmes ou une manière pertinente de gérer les situations (théorie de la réflexion dans l'action) et de là, d'évaluer l'importance de l'apprentissage (pourquoi réfléchir?);
- Est provoqué par les approches et outils pédagogiques mis en place par le professeur ou adoptés par l'étudiant lui-même (qu'est-ce qui provoque la réflexion?);
- Est provoqué par différents intervenants : le professeur, les coéquipiers et l'étudiant lui-même (qui provoque la réflexion?).

5.1 Quel est le processus de réflexion? et pourquoi réfléchir?

La figure 5.1 illustre le processus de réflexion et les trois dimensions majeures du questionnement réflexif :



FIGURE 5.1 Quel est le processus de réflexion?

5.1.1 Identification de l'expérience

5.1.1.1 Cours MGP 7180, Séminaire d'application

L'expérience vécue par les étudiants pendant le cours est liée à la théorie de l'apprentissage expérientiel. En effet, l'expérience vécue, dans sa globalité, est transformée en savoir chez les étudiants.

Le travail d'équipe a été le centre d'intérêt principal des étudiants dans cette expérience vu qu'il constituait le livrable le plus exigeant du cours et sachant qu'il comptait pour 70% de la note finale. Cette activité se caractérise néanmoins par un apport riche de savoir, car elle a mis les étudiants à l'épreuve dans plusieurs situations, tant face aux membres de l'équipe qu'avec le client. La majorité des participants ont témoigné de l'intensité des défis à relever et des obstacles rencontrés lors de l'accomplissement de ce travail.

Sachant que nos entrevues portaient principalement sur les compétences sociales acquises dans le cadre du cours, certains participants ont souligné les défis que posaient les aspects relationnel et social du travail en comparaison de ses aspects techniques. Par exemple, Isis mentionne que la description des livrables faite par le professeur était claire et détaillée, mais que l'aspect relationnel, dont la collaboration avec les membres de l'équipe et le client dans l'avancement du projet, influençait extrêmement les échéanciers de ces livrables. Isabelle va plus loin en confirmant que son équipe a fait face à plusieurs goulots d'étranglement (« *bottlenecks* ») dans l'avancement des livrables parce que le client tardait à donner une réponse, ce qui a créé un chevauchement d'échéances.

De fait, chaque participant avait ses propres défis dans cette expérience et donc, sa propre interprétation du vécu qui l'amenait à des pistes d'apprentissage différentes. Cependant, les défis en gestion des rapports interpersonnels avec l'équipe, le client et le professeur sont plus ou moins similaires. L'interprétation que font nos participants de l'expérience se manifeste à travers la signification qu'ils lui attribuent et le savoir qu'ils en acquièrent. Ainsi, l'expérience globale du cours a permis à Olivier de comprendre que les relations humaines ne doivent jamais être tenues pour acquises et que, même si l'on croit avoir bâti des rapports solides avec une personne, les conflits peuvent surgir à n'importe quel moment. Dans son cas, la gestion des conflits est le savoir qu'il a acquis à travers les diverses situations vécues en équipe. De son côté, Sarah y a acquis une certaine maturité émotionnelle. En s'attardant aux sources et circonstances des conflits chez ses coéquipiers, elle a pu comprendre les différentes étapes de la maturité émotionnelle et les appliquer dans sa vie personnelle et professionnelle. Ce savoir a été acquis par l'observation, l'écoute et quelques

lectures portant sur ce sujet et qu'elle a mis en application dans son travail d'équipe.

5.1.1.2 Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet

L'expérience vécue au cours MGP 7218 a pris une autre direction. En effet, nous constatons que la diversité des activités en classe (simulations, présentations, discussions, etc.) a permis aux étudiants de définir l'expérience du cours dans sa globalité plutôt que par rapport à une activité particulière. Ceci s'explique par la répartition plus ou moins égale de la note entre les livrables et par le fait qu'aucun livrable ne dominait les autres. Les participants ont donc exprimé leur vécu selon les thèmes abordés dans le cours – négociation, éthique et politiques – plutôt qu'en fonction des activités ou livrables.

Nous constatons néanmoins que les thèmes de la négociation et de l'éthique dominent cette expérience, tandis que les politiques ne sont mentionnées que par une seule participante. Par exemple, Stéphane définit son expérience du cours comme étant riche pour son apport en termes d'habiletés de négociation et de compréhension de l'éthique. Pour Marie Claude, le cours a été un terrain de pratique en techniques de négociation syndicale. Il faut dire que le profil professionnel de chaque participant influence partiellement sa perception de l'expérience vécue pendant le cours et l'intérêt porté à un sujet en particulier. On ne s'étonne donc pas que Marie Claude travaille dans un milieu syndical où les négociations font partie du quotidien, ou qu'Anne-Marie, dont l'expérience a été marquée par le volet politique, évolue au milieu de politiques organisationnelles formelles et informelles. Il en est de même pour Rachid, qui a trouvé que le cours abordait les trois sujets avec des exemples triviaux, peu

pertinents par rapport à la réalité de la gestion de projet. En tant que gestionnaire de projet, sa perception était influencée par les défis qu'elle devait relever dans son milieu professionnel.

D'autres facteurs entrent en jeu dans la définition de l'expérience d'apprentissage vécue, notamment les attentes face au cours et la pertinence des sujets abordés. Ainsi, Mourad s'attendait à acquérir des compétences sociales nécessaires à la gestion de projet qui, selon lui, ne sont pas abordées par le Project Management Institute; il semble que ce n'ait pas été le cas. Cependant, et contrairement à ses attentes, son expérience du cours lui a permis de développer une grille de lecture regroupant les points essentiels à retenir par rapport aux trois sujets, tout en gardant l'esprit ouvert sur des possibilités d'interprétation et de réflexion dans des situations réelles. En d'autres termes, son expérience en cours est définie dans sa globalité par l'apport de connaissances sur les trois sujets, et dans sa particularité par l'application de ce savoir dans un milieu professionnel réel.

Les autres participants ont aussi souligné l'importance d'identifier les divers éléments de l'expérience vécue et de les relier avec la réalité de la gestion de projet en mettant en application les compétences et le savoir acquis.

5.1.1.3 Cours MGP 7130, Management des équipes de projet

L'expérience du cours MGP 7130 a été évaluée globalement par nos participants.

Tout d'abord, le cours comportait des objectifs d'apprentissage clairs, ce qui a permis aux participants d'aligner leurs attentes sur ces objectifs. Le titre même

est aussi explicite, car il fait référence à la gestion de ressources humaines, une partie incontournable de la gestion de projets.

Selon Pierre, l'expérience vécue s'est avérée intéressante et riche en savoir dès le début, car le professeur a réussi à démontrer les possibilités d'appliquer les concepts étudiés en temps réel. Pour Jocelyn, c'est plutôt l'expertise et la compétence du professeur en tant que psychologue qui l'ont motivé à suivre ce cours.

Le contenu du cours a aussi influencé la perception de l'expérience comme étant unique dans le cursus académique de nos participants. Contrairement à la psychologie, qui s'intéresse à l'humain en tant qu'individu, le cours traitait la psychologie de l'humain dans son contexte : en tant qu'individu, au sein d'un groupe et dans une organisation.

Pour conclure, l'identification des expériences telles que vécues par nos participants nous amène à découvrir les actions qui les ont façonnées.

5.1.2 Identification du problème ou de la situation

Partie indispensable de l'apprentissage humain, l'expérience représente une succession de situations dont les participants ont témoigné.

Selon le modèle du praticien réflexif, il est recommandé que la réflexion soit faite en pleine action et au fur et à mesure de sa progression (Schön, 1983). Pour chaque cours, la réflexion en action s'est manifestée différemment selon les activités ou livrables et les sujets abordés.

5.1.2.1 Cours MGP 7180, Séminaire d'application

Dans le cours MGP 7180, le type de livrable (journal de bord et projet d'équipe) a marqué le processus de réflexion chez les participants, de même que les événements vécus en équipe et leur apport riche en savoir.

Isis et Stéphanie ont mentionné que le journal de bord leur a permis de réfléchir de manière critique sur les événements vécus en équipe. Elles ont aussi affirmé que ce journal était une manière d'exprimer librement leurs perspectives sur ces mêmes événements.

Le projet d'équipe, l'activité dominante du cours, a déclenché une succession d'actions à entreprendre pour que les équipes puissent accomplir les livrables selon les échéances prévues. La dimension du temps n'était cependant pas le seul défi, car les membres de l'équipe étaient tenus de communiquer avec le client et, en quelque sorte, ils dépendaient de lui pour compléter certains livrables. Il était alors important de collaborer et de se coordonner avec les coéquipiers et le client pour l'avancement du projet.

La succession des événements était si rapide que plusieurs équipes se sont retrouvées dans des situations de crises. Ce fut le cas pour celle d'Isabelle, notamment quand le client prenait trop de temps pour répondre à des requêtes et que par conséquent, on ne pouvait pas avancer dans les livrables. Isabelle a alors réfléchi, avec l'aide de son équipe, aux méthodes qui pourraient faire en sorte que le client respecte l'échéancier. Ensemble, ils ont énuméré des solutions : expliquer avec transparence au client que le respect des délais est important pour l'avancement du projet, continuer à envoyer des courriels de rappel au client ou porter la question auprès de son directeur de département. Après avoir évalué les trois scénarios, ils ont conclu qu'il fallait contourner la

hiérarchie pour avancer dans le projet. Nous constatons ici que le problème, qui est l'attitude réticente du client, a poussé Isabelle et son équipe à réfléchir aux solutions envisageables en tentant au mieux d'éviter de nuire à l'aspect relationnel avec le client.

Un autre exemple qui illustre la réflexion dans l'action est exprimé par Joanie, qui est aussi passée par plusieurs épreuves la poussant à changer son attitude et sa manière de réagir vis-à-vis certaines situations. Celle-ci explique que le client montrait peu de confiance à l'égard de son équipe et répondait tardivement à ses courriels. Cette attitude a amené Joanie à se demander si son équipe était perçue comme peu crédible de la part du client. Elle a ensuite pensé aux techniques de communication et à l'attitude que son équipe devait adopter pour se montrer plus crédible auprès du client. Sa réflexion l'a incitée à poser la question au professeur et celui-ci lui a donné quelques directives et conseils. Encore une fois, nous constatons que la réflexion a eu lieu suite à un problème, une situation, qui est l'attitude du client. Cette réflexion s'est poursuivie progressivement tout au long du projet : les membres de l'équipe pensaient de manière continue aux solutions adéquates qui pourraient améliorer leur relation avec le client.

La réflexion dans l'action ne peut être dissociée de la réflexion aux solutions, car les deux processus sont complémentaires; cependant, la recherche de solutions peut ne se manifester qu'après plusieurs problèmes ou situations. Il est donc à noter que la temporalité de l'action par rapport à la solution est ce qui fait la différence entre le modèle du praticien réflexif et la théorie de la réflexion dans l'action.

5.1.2.2 Cours MGP 7218, Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet

Pour ce qui est du cours MGP 7218, la réflexion était omniprésente. Que ce soit à travers les lectures imposées, les présentations ou les simulations, le cours incitait à la réflexion dans l'action. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les présentations des étudiants dans le cadre du cours ont stimulé plusieurs discussions réflexives et les simulations ont provoqué des questionnements réflexifs chez nos participants. Dans ce cours, les situations de conflit étaient presque inexistantes; nous nous intéresserons donc à l'identification des situations vécues par nos participants.

En premier lieu, quelques participants ont réfléchi au fur et à mesure de la progression du cours et sur plusieurs aspects des sujets abordés. Par exemple, Anne-Marie a effectué des remises en question tant à l'égard de la négociation et de l'éthique qu'à l'égard des politiques. Ceci démontre que sa réflexion se manifestait de manière répartie selon la nature du sujet. Ayant des attentes très spécifiques, Anne-Marie a pu facilement détecter les situations qui sont adaptables à son milieu professionnel, notamment à travers les interventions du professeur et les concepts présentés en cours. Dans son cas, la situation n'a pas été vécue en cours, mais à travers sa réflexion, elle a pu projeter son apprentissage dans son milieu professionnel. Elle a donc pu pousser cette réflexion au-delà de la classe. Notamment, le contenu du volet « politiques » du cours lui a permis de comprendre certains comportements provenant de son directeur au travail et de prévoir la gestion de ses intérêts personnels vis-à-vis ceux de son équipe.

Pour d'autres participants, l'identification de la situation s'est manifestée selon le type d'activité ou de livrable du cours. Ainsi, Marie-Claude nous confie que

durant l'activité de simulation, elle a réfléchi sur chaque comportement délibéré ou provoqué de la part du corps patronal. Comme elle fait partie des salariés, elle a aussi réagi à ces comportements en identifiant les actions à prendre. Plus particulièrement, lorsque le corps patronal a refusé d'augmenter le salaire des employés, elle a tout de suite réagi à l'injustice en déclarant une grève. Mieux encore, sa réflexion s'est aussi manifestée après les situations vécues en cours. Par exemple, après cette simulation, elle a cherché à comprendre les jeux de pouvoirs et réfléchi sur l'importance de l'argumentation en négociation.

De son côté, Mourad a plutôt identifié l'expérience de simulation dans sa globalité. Il affirme qu'il a constaté un changement de comportement très proche de la réalité chez le corps patronal, mais il reste sceptique quant à l'application pratico-pratique de ses acquis. Selon lui, les situations réelles sont plus complexes et les intérêts des individus le sont encore plus. Par contre, il souligne que cette expérience lui a permis de comprendre que la négociation dépend de comment on situe l'individu par rapport à l'organisation, au groupe ou à lui-même.

Stéphane ajoute pour sa part que les méthodes pédagogiques utilisées par le professeur ont extrêmement participé à son apprentissage et au développement de sa réflexion. En donnant l'exemple d'une situation conflictuelle qu'il a vécue dans un autre cours avec un coéquipier, Stéphane témoigne que les techniques de négociation apprises en classe lui ont permis d'apprendre à gérer les conflits et à comprendre les différences culturelles qui peuvent surgir lors d'une négociation.

Finalement, Rachid nous dit que sa réflexion en cours était plutôt axée sur la pertinence des méthodes pédagogiques adoptées en rapport avec chaque

sujet. Selon lui, le contenu du cours ainsi que la nature des livrables et activités l'ont poussé à se questionner sur leur effectivité et leur application dans un projet réel. Par ailleurs, il ajoute que le cours manquait d'exemples pertinents et complexes. Il lui apparaît donc difficile d'appliquer les exemples donnés en cours dans son milieu professionnel.

5.1.2.3 Cours MGP 7130, Management des équipes de projet

Dans le cours MGP 7130, nos participants ont pu identifier plusieurs situations semblables et adaptables à la réalité, que ce soit à travers le travail d'équipe, le contenu du cours ou les interventions du professeur.

Le travail d'équipe fut ici aussi une activité marquante chez nos participants et principalement pour Pierre. Celui-ci nous explique que le concept de « leadership » était fortement accentué dans ce cours et que le travail d'équipe lui a permis de pratiquer cette compétence. Dans son équipe, à travers les événements vécus, Pierre a pu comprendre les dynamiques de groupe qui entrent en jeu dans la formation de la hiérarchie et dans l'organisation du travail. Selon lui, il est très important de prendre le risque d'appliquer tout concept appris au cours dans son milieu professionnel, même au risque d'échouer dans cette application. Ainsi, il a transféré ses acquis au travail au fur et à mesure de la progression du cours.

Comme il vivait une expérience particulière par rapport aux autres, Pierre percevait le cours comme une ressource où puiser des outils de gestion des ressources humaines ; le travail d'équipe, comme une plateforme pour tester ces outils ; et le milieu professionnel, comme un vrai terrain de pratique où les utiliser.

Jocelyn a lui aussi vécu les situations marquantes de son expérience du cours dans le travail d'équipe. Notamment, il a été confronté à quelques situations conflictuelles avec une coéquipière qui exprimait un mépris vis-à-vis ses idées. Ceci est dû, selon lui, au fait que les membres de son équipe n'ont pas consacré suffisamment de temps à se connaître, tel que suggéré par le professeur. Il reste que des difficultés avec deux différentes équipes l'ont poussé à soulever les défis majeurs de la communication et son interférence avec les types de personnalités plutôt que les différences culturelles.

Comme Pierre, Jocelyn a trouvé dans le contenu présenté en cours par le professeur une « *boîte à outils* » qu'il a utilisée dans son milieu professionnel pour gérer son équipe. Chaque fois que le professeur exposait de nouveaux concepts, il tentait de les relativiser par rapport à son équipe de travail et de les pratiquer par la suite de manière fréquente afin de développer un « *réflexe* » de gestion.

En conclusion, nous remarquons que nos participants ont tous mis l'accent sur l'importance d'appliquer les concepts appris en classe dans leur milieu professionnel. En d'autres termes, leur réflexion s'est déroulée en même temps que l'action, mais dans deux environnements différents. En apprenant de nouveaux concepts en classe, les participants réfléchissaient à la façon de les incorporer dans des situations vécues au travail. Cette réflexion, en elle-même, démontre qu'ils étaient conscients des situations vécues au travail et qu'ils étaient capables de les identifier en rapport avec les concepts appris en cours.

La figure 5.2 illustre les deux dimensions du processus de réflexion qui sont l'identification de l'expérience et l'identification du problème ou de la situation.

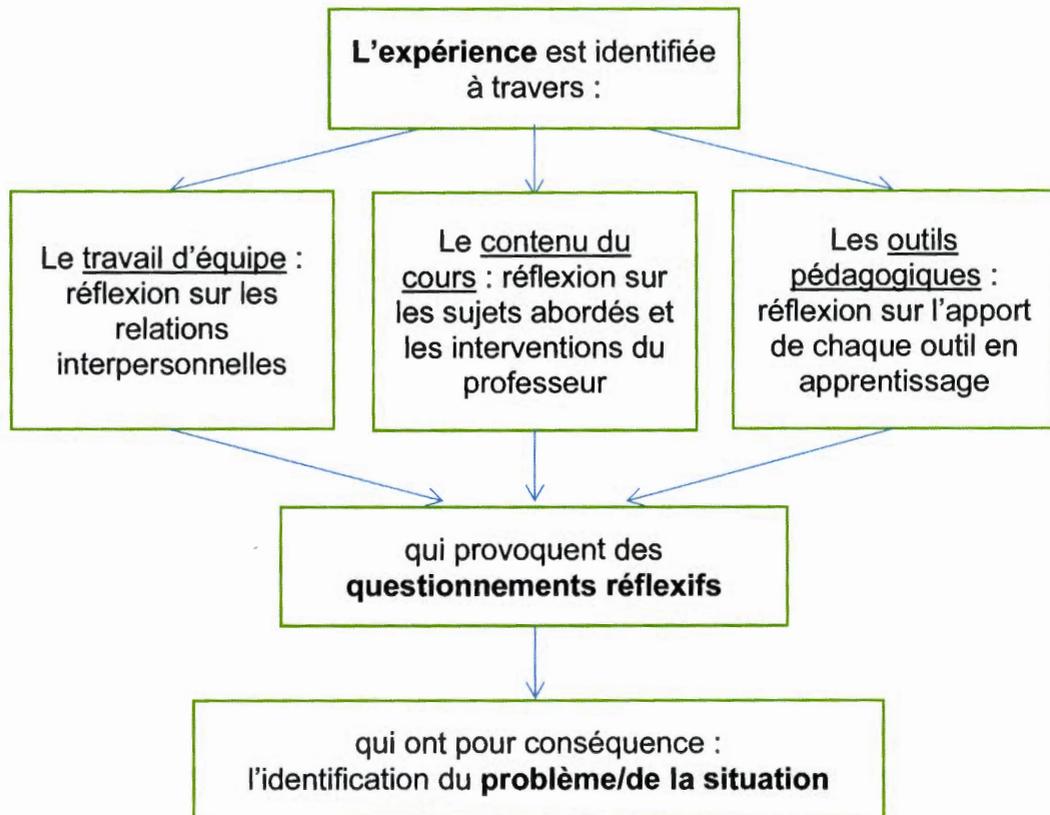


FIGURE 5.2 Identification de l'expérience / Identification du problème ou de la situation

5.1.3 Identification de solutions / Gestion de situations

Il est vrai que la réflexion est importante dans la prise de décisions chez un gestionnaire praticien. Cependant, il est aussi important que cette réflexion se transforme en action, tel que stipulé par la théorie de la réflexion dans l'action (TRA).

On parle notamment de la réflexion dans action, qui rejoint le modèle du praticien réflexif, pour trouver une solution envisageable ou une action à

caractère stratégique. L'aspect stratégique est ce qui différencie la théorie de la réflexion dans l'action (TRA) du modèle de praticien réflexif (Kolb, 1984).

5.1.3.1 Solution après action

Dans les cours MGP 7180 et MGP 7130, nous avons remarqué que l'identification de solutions aux défis rencontrés l'emportait sur la gestion de situations.

En effet, plusieurs participants ont pu identifier les problèmes ou défis les plus marquants vécus dans le cadre des cours, et plus particulièrement en équipe, qui les ont poussés à remettre en question leurs manières d'agir vis-à-vis de certaines situations. C'est le cas lorsque Stéphanie comprend que les membres de son équipe n'ont pas tous une vision semblable du projet, ce qui cause plusieurs conflits. Elle commence donc à rechercher la source de cette divergence de vues pour trouver une solution adéquate et se rend compte qu'il y a un manque de confiance et de communication entre ses coéquipiers. En trouvant l'origine des conflits vécus, elle s'est mise à réfléchir, en collaboration avec le professeur, à une solution susceptible d'instaurer un climat de confiance et d'échange bénéfique dans son équipe. Elle en est venue à suggérer à son équipe d'organiser une journée « *team building* », et a aussi obtenu le soutien du professeur pour ce faire. Elle explique que le but principal de cette rencontre était de communiquer en toute transparence et d'échanger des critiques constructives entre membres de l'équipe.

L'exemple qui précède illustre que la réflexion en action se manifeste dans l'identification du problème (ici, le manque de confiance et de communication) pour ensuite aboutir à une solution stratégique.

5.1.3.2 Solution avant action : prévention

Tandis que pour certains participants, la solution vient après l'action, pour d'autres, la prévention reste la meilleure méthode d'éviter tout problème. C'est ainsi que Judith a convaincu son équipe au tout début du cours de clairement répartir les tâches et responsabilités. Son expérience professionnelle lui avait appris que la recherche constante d'un consensus dans la prise de décisions peut mener au micromanagement et entraîner plusieurs conflits, alors que la délégation des tâches permet à chacun de connaître son rôle et de se concentrer sur ce qui lui est assigné.

À travers cet exemple, nous remarquons que la solution préventive (ici, la délégation des tâches et responsabilités) a précédé toute action en rapport avec le projet, ce qui constitue une réflexion stratégique avant l'action. Cette perspective est particulièrement intéressante et Judith est la seule participante qui ait explicitement mis en relief ce type de réflexion. Notons aussi qu'elle a maintenu son approche jusqu'au bout. En effet, bien qu'elle avance que le projet d'équipe « *s'est très bien passé* », vers la fin, les coéquipiers ont été bousculés par certaines échéances dues au fait que le client et le chef de projet manifestaient de grandes hésitations. Or, selon Judith, même dans une telle situation, le chef de projet est tenu de prendre ses décisions lui-même, car cela fait partie de son rôle. Il peut néanmoins faire appel à l'appui et au support des autres membres de son équipe.

En conclusion, il est vrai que la réflexion avant l'action a permis à l'équipe de bien collaborer, mais il reste qu'en situation de crise, la réflexion dans l'action devient nécessaire.

La figure 5.3 illustre l'influence de la temporalité de la réflexion dans l'identification de solutions :

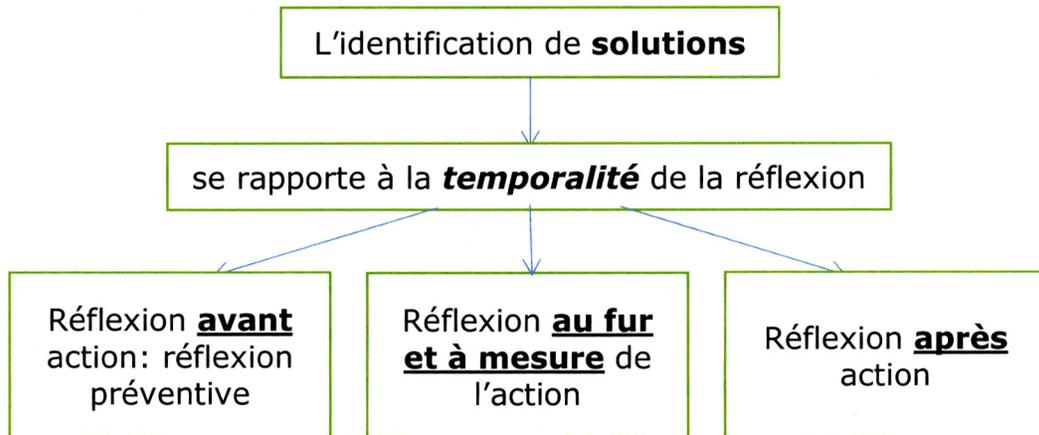


FIGURE 5.3 Identification de solutions

5.1.3.3 Gestion de situations

Pour ce qui concerne le cours MGP 7218, nous nous sommes intéressée à la gestion de situations. Dans ce cas-ci, au lieu d'identifier des solutions, nous avons recherché les approches adoptées par nos participants pour gérer une situation donnée. Puisque ce cours se caractérisait par la quasi-absence de conflits, nous avons tenté d'identifier les activités les plus marquantes chez nos participants.

En première catégorie, la simulation a été une expérience très proche de la réalité pour plusieurs participants. Lors de cette activité, ils devaient s'investir dans un scénario qui leur demandait de réagir aux échanges entre une partie patronale et des salariés. Ceci a suscité plusieurs réflexions chez nos participants en rapport avec les techniques de négociation et leur application

dans un milieu professionnel réel. Par conséquent, la réflexion, qui a eu lieu durant l'action, a provoqué des réactions différentes chez chaque participant.

En deuxième catégorie, les présentations et discussions pendant le cours ont aussi stimulé plusieurs réflexions sur les compétences transférables et les concepts applicables dans un milieu professionnel réel. Encore une fois, le milieu professionnel de chaque participant a influencé la direction des réflexions et leur envergure. Tandis que Marie Claude cherchait à transférer des techniques de négociation adaptables à son travail, Anne-Marie trouvait plusieurs réponses à ses questions dans le contenu du volet « politiques » et dans les explications du professeur. L'application des concepts appris en cours n'étant pas directement liée à son travail, Mourad s'est montré plus réceptif au contenu du cours entier. En effet, il en retient « *une grille de lecture* » ou une liste d'éléments à considérer en négociation et dans l'interprétation de l'éthique et des politiques, grille qu'il tentera d'utiliser quand ce sera nécessaire.

La figure 5.4 illustre les deux principaux éléments auxquels se rapporte la gestion de situations :

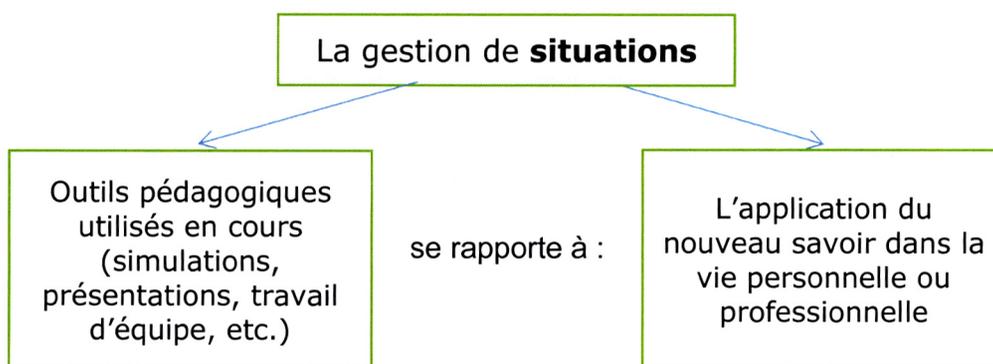


FIGURE 5.4 Gestion de situations

En conclusion, le processus de réflexion de nos participants a mené vers l'identification de solutions envisageables, que ce soit de manière rétrospective ou préventive, pour faire face aux défis de leurs projets d'équipe, le livrable le plus riche en apport de compétences réflexives chez nos participants. Quant à la gestion de situations, elle s'est manifestée dans les trois cours, ce qui démontre la nécessité de réfléchir dans l'action chez nos participants, peu importe l'outil pédagogique utilisé par le professeur.

Le tableau 5.1 ci-après regroupe un résumé des facteurs qui entrent en jeu dans le processus de réflexion à propos d'une action. Nous tenterons ensuite de découvrir quels sont les principaux outils d'apprentissage et activités qui participent au développement de compétences réflexives.

TABLEAU 5.1 Quel est le processus de réflexion à propos d'une action/situation chez l'étudiant?
et pourquoi la réflexion?

Le processus de réflexion et le pourquoi	Séminaire d'application	Négociation, politiques et éthique	Gestion des ressources humaines
Identification de l'expérience	<p>En rapport avec le projet d'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relation avec l'équipe et client 	<p>En rapport avec les activités/livrables en classe (simulations, présentations, discussions, etc.).</p>	<p>En rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le travail de l'équipe • Le contenu du cours • Les interventions du professeur
Identification du problème/des lacunes ou gestion de situations	<p>En rapport avec les événements vécus en équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de conflits • Gestion de relations et d'émotions • Organisation de travail 	<p>En rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les sujets abordés : interventions du professeur (contenu et présentations) et des étudiants (présentations et discussions) • Les événements vécus en activité de simulation • La pertinence des méthodes pédagogiques 	<p>En rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu du cours (les présentations, lectures et études de cas) • Les événements vécus en équipe (gestion de conflits, leadership et organisation de travail) • Les compétences et interventions du professeur
Identification de solutions	<p>En rapport avec la temporalité des événements vécus en équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avant le début du projet • En plein projet • Vers la fin du projet • Après le projet 	<p>En rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'activité de simulation • Les situations vécues en milieu professionnel • L'application de son apprentissage au travail 	<p>En rapport avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gestion de conflits/relations avec équipe • Les situations vécues en milieu professionnel • L'application de son apprentissage au travail

5.2 Qu'est-ce qui provoque la réflexion?

Le processus de réflexion comporte plusieurs étapes. Le questionnement réflexif, notamment, en est une étape majeure, car il représente le pont entre l'action et la solution. En posant des questions de manière réflexive, l'étudiant est en mesure d'analyser l'action au fur et à mesure de sa progression, d'évaluer l'aspect cause à effet de l'action et de trouver une solution pour améliorer ou gérer une telle action dans des situations futures.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons découvrir quels travaux ou activités ont le plus permis à nos participants de se questionner de manière réflexive. Nous allons aussi faire état des éléments clés de chaque activité qui y participent de manière plus dominante. Tout d'abord, la figure 5.5 résume les méthodes de découverte (ou outils pédagogiques) qui provoquent la réflexivité chez nos participants et stimulent l'apprentissage réflexif.

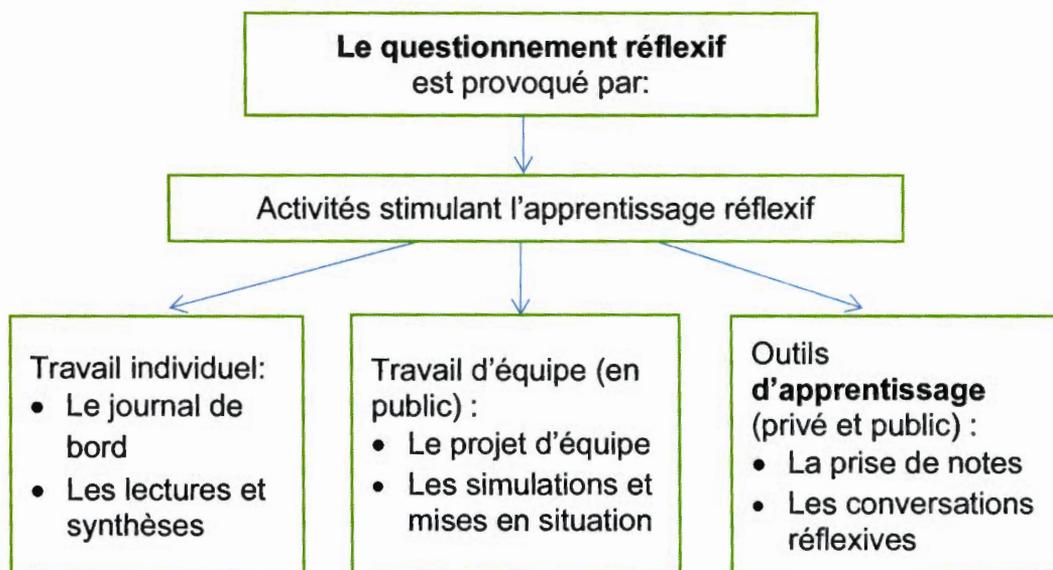


FIGURE 5.5 Qu'est-ce qui provoque la réflexion?
(Méthodes de découverte)

5.2.1 Le travail d'équipe

5.2.1.1 Le projet d'équipe

Pour le cours MGP 7180, nos données démontrent que la volonté (ou le réflexe) d'engager un questionnement réflexif varie selon le type de défi rencontré et son degré de difficulté.

Nos entrevues ont été réalisées avec des étudiants provenant de différentes équipes. Pour certains, le défi majeur rencontré était de type relationnel (avec des membres de l'équipe) et principalement, dans la prise de décisions. Pour d'autres, le défi touchait au client qui démontrait peu de confiance dans l'équipe ou peu d'intérêt pour le projet, ou qui ne respectait pas les échéances. L'intensité de ces défis variait d'un participant à un autre, même chez ceux qui avaient fait partie de la même équipe. Par conséquent, le type de questionnement différait selon cette perception. À titre d'exemple, c'est la diversité culturelle des membres de son équipe qui a poussé Stéphanie à s'interroger sur plusieurs aspects de la communication verbale et non verbale. Quant à Joanie, c'est le manque d'intérêt du client vis-à-vis du projet d'équipe qui l'a poussée à se poser des questions sur les approches à entreprendre pour se montrer plus crédible et convaincante auprès du client.

Dans le cours MGP 7130, le travail d'équipe n'a pas suscité autant de conflits que dans le cours MGP 7180. Par conséquent, les étudiants ont davantage été amenés à réfléchir sur le leadership et l'organisation du travail. C'est ainsi que Pierre a trouvé dans le travail d'équipe un terrain de pratique en leadership. Il y a remis en question sa tendance à « *prendre le lead* » pour ensuite découvrir sa capacité d'influencer ses coéquipiers en tant que leader sans pour autant en avoir l'autorité ou la position. Un autre participant, Jocelyn, a eu l'occasion

de côtoyer des personnalités complètement différentes dans ses deux équipes; ce constat l'a poussé à remettre en question plusieurs aspects de la communication et de l'organisation du travail.

Pour ce qui touche au cours MGP 7218, le travail d'équipe ayant eu moins d'influence sur le questionnement réflexif de nos participants, nous aborderons plutôt les outils et travaux qui ont le plus poussé à la réflexion, soit les simulations et les mises en situation.

5.2.1.2 Les simulations et mises en situation

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apport des simulations et mises en situation imposées aux étudiants dans le cadre du cours MGP 7218 a été riche de compétences réflexives. Sous le volet « négociation » en particulier, cet outil pédagogique a permis aux participants de vivre une expérience très proche de la réalité. La réflexion s'y est manifestée en pleine action, car les étudiants devaient agir et réagir aux échanges qui se déroulaient en tant que parties prenantes, tout en mettant en application les techniques et concepts étudiés en cours. Cette activité a mené certains étudiants à se questionner sur les comportements de leurs confrères et consœurs qui ont participé aux simulations et ce, tant pendant qu'après l'activité.

Somme toute, le travail d'équipe met en jeu de multiples facettes du vécu individuel – personnalité, culture, expérience, opinions et croyances, habiletés, failles – qu'il faut parvenir à concilier dans le groupe pour que l'action converge vers un objectif commun et cette dynamique est fertile pour le développement de compétences réflexives.

5.2.2 Le travail individuel

5.2.2.1 Le journal de bord

Dans le cours MGP 7180, le journal de bord constituait un outil visant à positionner l'étudiant par rapport aux événements vécus en équipe lors de la gestion d'un projet. Comme nous l'avons vu, cet outil a été perçu de manières très divergentes.

Chez certains participants, le journal de bord a provoqué une réflexion progressive sur les événements vécus pendant le déroulement du projet d'équipe. C'est le cas pour Stéphanie, qui affirme que l'outil l'a aidée à développer un réflexe d'observation et à replacer les événements dans leur ordre chronologique pour ensuite faire un retour analytique sur chaque situation marquante vécue et cela, en lien avec l'état d'avancement du projet.

Pour d'autres participants, l'outil ne répondait à aucune attente personnelle en apprentissage. Judith, par exemple, n'y a vu qu'une perte de temps. Elle n'a complété ce livrable que pour la simple raison qu'il comptait dans la note finale du cours.

5.2.2.2 Les lectures imposées et synthèses

Les cours MGP 7218 et MGP 7130 prévoyaient des travaux individuels qui consistaient à faire des synthèses de lectures imposées ou d'études de cas.

Il ressort de nos entrevues que les synthèses ont permis à plusieurs étudiants de se questionner par rapport aux sujets abordés ainsi que sur les possibilités d'appliquer les théories étudiées dans leur milieu professionnel. Par exemple,

Anne-Marie et Rachid ont vu dans l'article « *Google en Chine* » une lecture incitant à la réflexion sur les défis éthiques qu'une firme d'envergure mondiale comme Google, doit surmonter. Marie-Claude affirme de son côté que les synthèses sont une manière d'assimiler le contenu du cours et dès lors, d'être en mesure d'évaluer les aspects éthiques et politiques. Elle ajoute même que son équipe s'est différenciée des autres par son engagement à faire des synthèses de toutes les lectures suggérées et non seulement de celles imposées par le professeur.

En conclusion, il semble que si le journal de bord, les lectures et les synthèses sont l'occasion d'une réflexion rétrospective ou proactive chez certains, leur apport potentiel à cet égard n'est pas toujours évident pour l'étudiant. À ce titre, il conviendra peut-être d'exprimer clairement dans le plan de cours que l'objectif d'un travail individuel va au-delà de la seule absorption ou restitution de connaissances, et c'est d'ailleurs l'une des recommandations des étudiants en vue d'améliorer un cours.

5.2.3 Les outils d'apprentissage

5.2.3.1 La prise de notes

La prise de notes en cours a été utilisée par quelques participants, dont Stéphanie et Isis.

Stéphanie, en particulier, démontre un grand intérêt pour cet outil, car c'est une façon pour elle « *d'intégrer la matière* ». En effet, elle prend des notes pour assimiler le contenu du cours et ensuite le schématiser, chose qui demande un travail de réflexion. Son but est de pouvoir créer des liens entre les concepts abordés en cours pour les mettre en application dans sa partie du projet

d'équipe. On constate donc que les notes sont pour elle à la fois un outil de référence qu'elle consulte au besoin et un exercice de réflexion dirigé vers l'intégration du savoir acquis.

Pour d'autres participants, les notes représentent le pont entre les concepts étudiés au cours et leurs applications en milieu professionnel. En effet, Rachid et Jocelyn s'en inspirent pour gérer leurs équipes au travail. De plus, ils utilisent leurs notes pour se questionner sur les possibilités d'appliquer certains concepts dans leur milieu professionnel. Par exemple, Jocelyn s'en sert pour identifier les types de personnalités qui constituent son équipe au travail.

Cependant, la majorité des participants avancent que la prise de notes ne fait pas partie de leurs outils d'apprentissage et ceci pour deux raisons ; d'une part, il y a toujours la possibilité de revoir le contenu du cours au moyen des acétates et des lectures imposées et d'autre part, on ne voit pas l'utilité de prendre des notes.

Des outils « dérivés » ont néanmoins été mentionnés par deux participants : les schémas et les « *doodle* » sur téléphone intelligent. Sarah explique qu'elle a plutôt tendance à utiliser les schémas plutôt que de prendre des notes, car cela lui permet de tracer un récapitulatif global du contenu discuté en cours tout en lui évitant de se perdre dans des notes. Joanie, quant à elle, se contente de noter les idées les plus pertinentes sous forme de *doodles* dans son téléphone. Enfin, Pierre se contente de faire des liens entre les concepts étudiés et les situations vécues en cours pour faire ressortir les possibilités de mise en application dans sa vie professionnelle et personnelle. Il ne lui est donc pas nécessaire de prendre des notes, car elles ne lui permettraient pas de faire ces liens.

5.2.3.2 Les conversations et discussions réflexives

Les étudiants du cours MGP 7180 étaient tenus d'organiser des rencontres hebdomadaires pour discuter de l'avancement de leur projet d'équipe. D'une façon générale, ces rencontres ont été considérées comme étant riches en apprentissages, car les coéquipiers pouvaient discuter de l'avancement du projet et échanger leurs opinions.

On constate que les rencontres prenaient la forme de séances de remue-méninges. Stéphane, par exemple, confirme que dans son équipe, les rencontres étaient une excellente occasion de discuter des faits saillants du projet et d'évaluer différents scénarios. Ces discussions lui ont aussi permis de développer des habiletés de médiateur ; il était capable de rassembler les idées de ses coéquipiers et de trouver un consensus dans la prise de décisions. Dans ce rôle, il se questionnait souvent sur la valeur ajoutée de chaque livrable pour le client. Selon lui, la liste des livrables est standardisée et ne peut être compatible avec tous les types de projets. Suite à cette réflexion, il a consulté ses coéquipiers pour décider s'ils allaient réaliser les livrables pour le principe, simplement parce qu'ils étaient dans la liste des choses à faire, ou s'ils allaient choisir les livrables les plus adaptés à leur projet.

De son côté, Judith a saisi, dans les rencontres, l'occasion d'exercer ses habiletés de coaching et de mentorat auprès de ses coéquipiers. Étant responsable de la qualité dans son quotidien, Judith a procuré du soutien pour la validation des décisions prises pour le projet. Au début, les réunions duraient très longtemps (de trois à quatre heures), chose qui l'a amenée à comprendre qu'il fallait prendre un peu de recul. Elle s'est questionnée sur ce qu'il fallait faire pour éviter cette lenteur dans la prise de décisions. Elle a ensuite déduit qu'il fallait laisser chacun des membres prendre en charge ses propres

responsabilités et les décisions qui en découlent; en d'autres termes, il fallait faire plus confiance aux autres membres.

Pour d'autres participants toutefois, les rencontres hebdomadaires ont été pauvres en apprentissages, car elles se limitaient à l'aspect technique du projet : répartition des tâches et rédaction du compte-rendu. Pis encore, dans l'équipe de Stéphanie, la majorité des commentaires et critiques échangés lors des rencontres, principalement de la part du chef de projet, étaient destructifs. À cet égard, Stéphanie raconte l'expérience d'une de ses coéquipières qui avait passé plus de quarante heures à travailler sur une plateforme Web pour le projet. Au bout du compte, le chef de projet a complètement refusé d'intégrer son travail sous l'argument qu'il était de mauvaise qualité.

Certes, dans l'équipe de Stéphanie, la réflexion collective était quasi absente, mais il demeure que les rencontres lui ont permis de se poser des questions par rapport aux différences de personnalités et de culture dans la communication. Tandis que certains trouvent normal de critiquer un pair sans ménagements, de manière directe et même blessante, d'autres préfèrent une approche plus mesurée. Olivier, qui fait partie de la même équipe, nous signale qu'il s'est aussi questionné sur les facteurs qui peuvent influencer les relations interpersonnelles et les précautions à prendre pour être proactif vis-à-vis des conflits qui peuvent surgir.

Le tableau 5.2 ci-après fait un bilan de ce qui provoque la réflexion chez les participants.

TABLEAU 5.2 Qu'est-ce qui provoque la réflexion?

Travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Défis vécus en équipe : conflits, communication et interactions entre coéquipiers. • Organisation de travail en équipe : répartition des rôles et tâches • Défis vécus avec d'autres parties prenantes (client) : questionnement en rapport avec la communication et la coordination du travail d'équipe • Défis vécus en exercices de simulation : réaction et action immédiate provoquant une réflexion spontanée.
Travail individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord : rétrospection et questionnement sur des événements vécus en équipe. • Lectures imposées et synthèses : questionnement sur l'importance du sujet abordé et son application potentielle en milieu professionnel
Outils d'apprentissage : Prise de notes Conversations réflexives	<ul style="list-style-type: none"> • Notes sur les concepts étudiés en cours • Notes sur les interventions du professeur et des camarades de classe • Notes sur les rencontres avec les coéquipiers et sur l'état d'avancement du travail d'équipe • Débats informels en cours sur des sujets variés : questions au professeur et échanges avec coéquipiers. • Coaching des équipes par le professeur • Interventions du professeur en cours • Discussions sur le travail d'équipe avec les coéquipiers

5.3 Qui provoque la réflexion?

Il ressort de nos données que le questionnement réflexif est provoqué soit par le professeur, soit par les coéquipiers ou des tiers (le client). Parfois, ce

questionnement est provoqué par une réflexion provenant du participant lui-même par rapport à des événements vécus.

La figure 5.6 illustre les dynamiques d'échange entre les trois intervenants qui provoquent le questionnement réflexif chez nos participants :

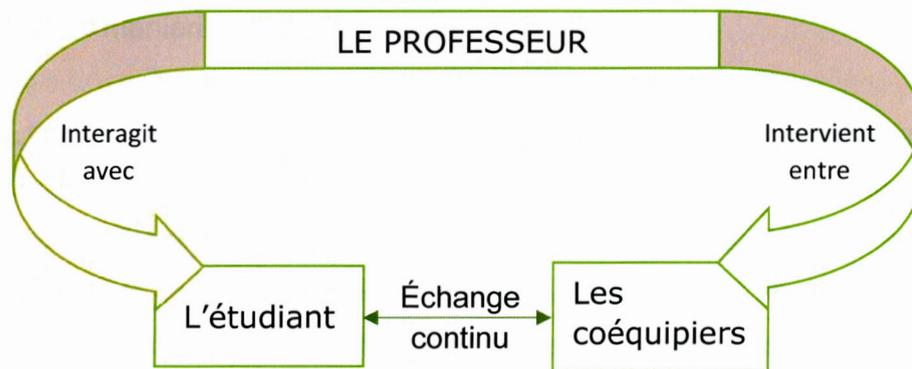


FIGURE 5.6 Qui provoque la réflexion ?

5.3.1 Le professeur

En premier lieu, des participants ont mis l'accent sur l'importance de l'intervention des professeurs, en tant qu'experts, dans le développement de leur processus de réflexion. Notamment, ce sont les directives données par le professeur sur le plan de la gestion de conflits, outre la journée « *team building* » organisée, qui ont incité Olivier à réévaluer les éléments à considérer dans les relations interpersonnelles et principalement, en équipe. De même, Joanie a fait appel à l'opinion du professeur pour comprendre les facteurs qui influencent la crédibilité d'une équipe de projet auprès du client.

Plusieurs participants ont aussi été influencés par les retours des professeurs sur le travail individuel ou sur le projet d'équipe, pour entamer un effort cognitif

en réflexion. Formulés à l'écrit ou oralement, ces commentaires ont suscité un effort et une conscience réflexive par rapport aux événements vécus en équipe. Stéphanie signale que le professeur suivait de près l'évolution de son équipe, qui a subi plusieurs conflits, pour donner des commentaires constructifs au fur et à mesure de la progression des livrables. La correction du journal de bord par le professeur a aussi permis à quelques participants de revoir leurs manières de gérer le projet d'équipe.

Enfin, pour d'autres, les analogies présentées en classe par le professeur entre situations réelles et théoriques ont été d'une grande influence. Cette approche a notamment suscité chez Stéphane un grand effort de réflexion quant à l'interprétation de l'éthique en organisation, et surtout dans un milieu caractérisé par des cultures et des modes de pensée différents. Il est de même des exercices de simulation et des mises en situation ; plusieurs participants, dont Stéphane et Jocelyn, ont attribué leur apprentissage à la compétence du professeur qui a su leur procurer une perspective d'expert dans la matière. Pierre ajoute aussi que la passion du professeur pour son domaine d'expertise a joué un grand rôle dans son apprentissage et sa motivation.

5.3.2 Les coéquipiers

En deuxième lieu, nous constatons que la majorité des participants ont manifesté un grand effort réflexif face à divers aspects du projet à réaliser en équipe, dont on peut dire qu'il a été caractérisé par les aléas des relations interpersonnelles entre coéquipiers. En effet, si les projets ont été riches en péripéties, l'interprétation des événements vécus a suscité des réflexions qui le sont tout autant.

Sarah raconte à quel point sa maturité émotionnelle a évolué pendant le cours et principalement dans le travail d'équipe, où elle a appris à développer de l'empathie envers ses coéquipiers. S'il n'y a pas eu de conflits ouverts dans son équipe, elle dit le devoir à son effort proactif pour prévenir tout litige.

Olivier parle de son côté d'un effort de réflexion plutôt réactif suite à l'enchaînement des conflits survenus dans son équipe. Il faut dire que son équipe s'était constituée bien avant le début du cours et que les coéquipiers étaient en très bons termes. C'est quand le cours a débuté et qu'il a fallu commencer à travailler sur le projet que plusieurs conflits relationnels sont apparus. Devant les faits, Olivier a commencé à analyser les événements en reliant chacun à son contexte. Sa réflexion, provoquée directement par la nouvelle dynamique de ses coéquipiers, s'est effectivement produite en réaction aux conflits constatés. Elle l'a amené à comprendre que rien ne devait être tenu pour acquis en matière de relations interpersonnelles.

5.3.3 L'étudiant

En dernier lieu, la réflexion est aussi provoquée par l'étudiant lui-même, dans son besoin immédiat de réagir adéquatement à une situation donnée ou dans le simple besoin de comprendre une notion. Nous constatons que la réflexion naît alors la volonté de fournir un effort cognitif pour répondre au besoin et que tout dépendant de sa motivation sous-jacente, la réflexion conduit à des résultats différents.

En effet, les participants diffèrent dans leurs manières de s'engager dans l'interprétation des faits et d'exprimer leurs réflexions. Nous notons que les participants qui ont pu réévaluer leurs façons de réfléchir sont ceux qui ont démontré un grand effort cognitif, que ce soit au niveau individuel ou au niveau

de l'équipe. Cet effort naissait de leur volonté de relever les défis et de comprendre la signification des événements vécus.

Par exemple, on remarque que Judith part du principe qu'il convient de déléguer les tâches et responsabilités. Elle a donc moins éprouvé, au tout début du projet, le besoin d'intervenir dans les parties de ses coéquipiers ou même dans le processus de prise de décisions. Ceci constitue une application directe de sa façon de voir et de faire en tant que professionnelle dans son milieu, car elle pense que faute de temps et compte tenu des priorités, il n'est pas réaliste d'adopter le consensus dans la prise de décisions. On peut en déduire que ce qui lui importait le plus, c'était le processus d'apprentissage et non le résultat final du projet. Dès lors, nous constatons notamment que l'effort donné dépend de la manière dont la personne perçoit les priorités.

Un autre facteur influence l'effort cognitif des participants et c'est le manque de temps, un impératif constaté, entre autres, chez les étudiants du MBA. C'est par manque de temps que Stéphane ne peut se permettre d'assister à plusieurs rencontres d'équipe et il n'a « *tout simplement pas le temps* » d'essayer d'intégrer un coéquipier moins performant et moins compétent. Il ne peut pas consacrer de temps à la gestion de conflits dans son équipe, car il a plusieurs autres préoccupations : travail, famille, etc. Selon lui, il va de soi que les membres de l'équipe sont capables de produire un contenu de haute qualité vu qu'ils sont étudiants au cycle supérieur. Dès lors, la motivation de gérer une situation qui ne répond pas à ses priorités-temps étant absente, son effort réflexif à l'égard d'un problème qu'il ne voit pas comme sien l'est tout autant.

La majorité des participants qui se sont retrouvés dans des situations stressantes ou conflictuelles se sont questionnés rétrospectivement sur leurs actions. Isabelle s'est rendu compte qu'elle n'était pas capable d'écarter ses

émotions propres pour juger objectivement d'un événement. Personne ne lui avait fait de remarques à cet égard. C'est après avoir blâmé un coéquipier pour une erreur qu'elle avait perçue comme un manque de respect qu'elle a jugé qu'il lui fallait absolument apprendre à gérer ses émotions pour intervenir au moment opportun et de façon pertinente.

Chez Stéphane, les questionnements sont nés de sa propre volonté d'apprendre. Parce qu'il avait tracé ses objectifs d'apprentissage bien avant le cours, Stéphane voulait absolument mettre en application la « *méthode agile* » dans la gestion de son projet d'équipe. Il l'a donc suggérée au professeur, qui a accepté l'idée, puis l'a proposée au reste de son équipe, qui a aussi accepté. Stéphane, qui s'était montré proactif en réfléchissant sur ses attentes face au cours, savait que la méthode agile nécessite un retour fréquent vers le client pour le mettre au courant de la progression du projet. Il a donc fait en sorte que la communication avec le client soit nettement plus fréquente et plus claire, avec l'objectif d'impliquer ce dernier en tant que partie prenante du projet. Plutôt que de se limiter aux objectifs de cours, il a décidé de développer ses habiletés interpersonnelles en agissant comme médiateur entre les membres de son équipe.

Le tableau 5.3 ci-après résume comment les trois intervenants provoquent la réflexion.

TABLEAU 5.3 Qui provoque la réflexion?

Le professeur	<ul style="list-style-type: none"> • Par sa compétence et son expertise • Par des interventions pratico-pratiques • Par des retours (« <i>feed-back</i> ») constructifs • Par sa passion et sa motivation
Les coéquipiers	<ul style="list-style-type: none"> • Par leurs relations interpersonnelles • Par leurs actions et réactions dans l'équipe • Par les événements vécus en équipe • Par leur gestion des situations qui surviennent entre coéquipiers
L'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Par l'effort cognitif dévolu à la réflexion provoquée par les besoins prédéterminés ou prioritaires, courants, imminents et rétrospectifs (ex. : apprentissages recherchés, compréhension des tenants et aboutissants d'une notion, savoir-être et savoir-faire en situation, retours sur un vécu).

5.4 L'analyse de travaux d'étudiants

L'analyse de travaux d'étudiants entre dans le cadre de la confirmation de la validité des réponses fournies en entrevues par les participants qui ont suivi le cours MGP 7180, lesquels constituent la majorité de notre échantillon. Nous souhaitons découvrir l'interprétation de chaque participant des objectifs d'apprentissage à partir des travaux réalisés, ainsi que des interventions du professeur dans l'orientation des étudiants vers ces objectifs. À cet effet, nous avons analysé 15 journaux de bord et sept rapports de fonctionnement d'équipe.

Notre analyse des documents qui nous ont été soumis porte sur leur structure, les principaux sujets abordés dans chacun et les commentaires du professeur. En particulier, nous mettons l'accent sur les rétroactions et réflexions pour faire

ressortir les dimensions du questionnement réflexif qui ont marqué la rédaction de ces documents.

Toujours en nous inspirant de la carte conceptuelle d'une application en apprentissage réflexif développée par Hedberg (2009) et décrite plus tôt, nous allons considérer trois dimensions dans notre analyse de ces travaux, soit le niveau d'analyse, la méthode de découverte et la fréquence de réflexion, pour ressortir les compétences réflexives acquises par nos participants. De plus, ces dimensions nous permettront de mesurer l'apport du type de travail réalisé, qu'il s'agisse du journal de bord ou des rapports de fonctionnement d'équipe, en compétences réflexives.

5.4.1 Le journal de bord

5.4.1.1 La structure du journal

En lisant les journaux de bord, nous avons remarqué que la structure et l'organisation du texte diffèrent parmi les étudiants. Certains, comme Christine, ont simplement enfilé les paragraphes. D'autres, comme Joanie et Samy, ont structuré leur texte, permettant ainsi de tracer un enchaînement d'idées et d'événements vécus dans le cadre du projet d'équipe. Isis, qui a commencé son journal de bord par une narration de l'expérience d'équipe sous forme d'événements clés, a conclu avec un paragraphe sur les compétences acquises en cours. De fait, plusieurs étudiants, dont Stéphanie et Olivier, ont classé leurs idées selon trois sections : observations, réflexion et leçons apprises. Exceptionnellement, Joanie a ajouté une section « pistes d'amélioration » pour faire valoir ses ambitions et objectifs d'apprentissage futurs. Il semble donc que les membres de chaque équipe se soient mis

d'accord sur les sections à inclure dans le journal de bord, bien qu'il s'agisse d'un exercice individuel, et il semblerait aussi qu'ils se soient inspirés l'un de l'autre pour les rédiger.

5.4.1.2 L'interprétation de l'objectif pédagogique du journal

Le plan du cours MGP 7180 ne dit rien quant au contenu ou quant à l'objectif du journal de bord, si ce n'est bien indirectement, au point Stratégies pédagogiques, lorsqu'il est précisé que « *Les activités proposées sont choisies pour favoriser l'apprentissage par expérimentation et par rétroaction* ». Cet état des choses transparaît dans les commentaires formulés par le professeur dans les premiers journaux de bord produits.

En effet, en analysant des journaux de bord rédigés en octobre 2014, nous relevons, parmi les corrections, quelques instructions du professeur aux étudiants qui semblaient ne pas comprendre l'objectif de l'exercice ou qui n'avaient pas respecté une structure ordonnée du texte. Ces commentaires visent à orienter les étudiants dans la rédaction des prochains journaux de bord, notamment en les incitant à mettre en relief le processus de réflexion qui découle des événements vécus en équipe. De plus, le professeur insiste sur l'importance que cette réflexion soit individuelle, afin d'éviter qu'elle soit confondue avec le rapport de fonctionnement d'équipe, comme l'a fait Samy en inscrivant dans son journal de bord que : « *l'équipe était motivée...* »¹¹.

Nous remarquons par le fait même que l'interprétation de l'objectif de l'exercice par chaque étudiant a influencé la rédaction de la partie « réflexion » de son journal de bord. La lecture des journaux de bord nous a néanmoins permis

¹¹ Extrait du journal de bord de Samy datant d'octobre 2014.

d'analyser comment s'exprime la réflexivité dans un travail individuel remis au professeur, peu importe la motivation de l'étudiant. De cet angle, nous pouvons comprendre les nuances d'interprétation du but de l'exercice parmi les étudiants et l'orientation du professeur à cet égard.

Malgré les hésitations du départ, le journal de bord a certes constitué un exercice de réflexion rétrospective riche en apport de compétences réflexives que les étudiants pourront transférer dans leur milieu professionnel.

Le tableau 5.4 résume les types et caractéristiques des journaux de bord en rapport avec leurs structures et avec la section « réflexion et rétroaction » :

TABLEAU 5.4 Analyse des journaux de bord

Journaux de bord	Types	Caractéristiques
Structure	<p>Les journaux de bord sont rédigés soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous forme de texte libre • Sous forme de texte structuré sous des sections identifiées 	<p>Les points majeurs mentionnés dans les journaux de bord sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narration des événements vécus en équipe • Observations, réflexions, leçons apprises, pistes d'apprentissage
Section de réflexion et rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de réflexion individuelle ou personnelle 	<p>La réflexivité se manifeste dans ces journaux à travers :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La réflexion sur les événements vécus en équipe • La réflexion sur les pistes d'apprentissage • La réflexion sur les prochaines résolutions

5.4.2 Les rapports de fonctionnement d'équipe

5.4.2.1 La structure des rapports

Afin d'analyser le rapport de fonctionnement de chaque équipe, nous avons procédé à la lecture de chaque rapport en soulignant les points les plus pertinents à notre sujet d'étude. Nous avons en particulier retenu les énoncés où les équipes expriment, que ce soit de manière explicite ou implicite, les compétences réflexives acquises. Puisque ces rapports visaient à permettre aux étudiants de s'exprimer tant à l'égard des dynamiques qu'ils ont observées qu'à l'égard de celles auxquelles ils ont participé, nous avons constaté une redondance dans plusieurs énoncés, notamment en ce qui concerne :

- La communication entre coéquipiers;
- La relation avec le client dans la coordination des livrables;
- La santé de l'équipe en termes de relations interpersonnelles dans l'avancement du projet;
- Les niveaux de motivation et d'énergie dans l'accomplissement des livrables et dans les relations entre coéquipiers;
- Le processus décisionnel et les perspectives d'amélioration au sein de l'équipe.

Dans la première équipe¹², le rapport a pris la forme d'une analyse détaillée de différents aspects de travail en équipe, dont la santé de l'équipe, les valeurs, la répartition des tâches et les profils des coéquipiers. En particulier, les membres ont réfléchi à la composition de leur équipe et aux tâches qui

¹² Dans chaque cas, se référer à la liste des noms des étudiants de chaque équipe dans l'appendice E.

correspondaient au profil de chacun bien avant d'entamer la répartition des rôles et responsabilités. Par conséquent, la réflexion préventive (réflexion avant action) est plus dominante dans cette équipe. La rétroaction sur les situations et actions vécues a su mettre en valeur les compétences réflexives acquises collectivement.

Le rapport de la deuxième équipe a pris une forme plutôt descriptive des relations interpersonnelles entre coéquipiers. La réflexion s'est davantage manifestée dans des situations imprévues, nommées « facteurs de risque », qui ont poussé l'équipe à communiquer avec le client afin de collaborer dans la réalisation du projet. De ce fait, la réflexion est déclenchée par ces situations, et donc, les compétences réflexives sont acquises au fur et à mesure des événements vécus en équipe.

Le rapport de la troisième équipe présente une courbe descriptive du développement des rapports interpersonnels entre les coéquipiers. En effet, les coéquipiers dévoilent les facteurs qui les ont menés vers la réussite : communication fluide et transparente, maturité émotionnelle et confiance entre coéquipiers. Dans ce rapport, nous remarquons que la réflexion est rétroactive par rapport à des situations vécues qu'on nomme « *journées négatives* », tout en projetant cette expérience dans le futur. L'équipe témoigne d'une expérience remarquable qu'elle attribue aux profils complémentaires de ses membres, mais elle garde à l'esprit qu'il faut s'attendre à côtoyer des profils divergents en milieu professionnel. De plus, on a mis en place des moyens de gestion de risques avant même qu'ils surviennent, chose qui induit une réflexion préventive.

La quatrième équipe suit le même cheminement que la troisième équipe, car elle trace elle aussi une courbe descriptive des relations entre coéquipiers.

Comme c'est l'équipe qui s'est vu attribuer le « projet scandinave » en exclusivité et qui a formé la délégation, son rapport dévoile plusieurs difficultés à gérer les perceptions des camarades de classe. En effet, ceux-ci éprouvaient un grand sentiment d'injustice vis-à-vis la formation de la délégation. Quoi qu'il en soit, les réflexions de l'équipe se sont faites au fur et à mesure du développement des événements, ce qui lui a permis de trouver des moyens de gérer les risques apparents. L'équipe a aussi réfléchi à des approches d'amélioration pour une meilleure santé relationnelle et l'optimisation du temps et des ressources.

Finalement, le rapport de la cinquième équipe a pris plutôt la forme d'un sommaire analytique et descriptif de chaque dimension relationnelle entre coéquipiers. Cette équipe attribue son succès à sa structure démocratique dans la prise de décisions, à la confiance entre coéquipiers et à la mise en place d'un contrat d'équipe clair et solide. Elle exprime une satisfaction élevée par rapport aux relations entre coéquipiers ; chacun respecte ses engagements et présente une excellente qualité de travail. Nous constatons que la réflexion dans cette équipe s'est faite de façon préventive. L'élaboration d'un plan de gestion avant le début du projet a permis à chaque membre de connaître ses responsabilités et les attentes par rapport à son équipe.

Le rapport de fonctionnement d'équipe fait appel à un processus de réflexion collectif. Son but est que chaque équipe réfléchisse profondément aux situations vécues pour tracer une courbe d'apprentissage et d'amélioration continue en gestion de projet. Toutefois, comme pour le journal de bord, la compréhension et l'interprétation des objectifs de cet exercice diffèrent selon chaque équipe, ce qui peut lui faire prendre différentes directions. Qui plus est, selon le climat qui règne dans l'équipe, l'exercice peut être extrêmement exigeant. Or, sa portée est d'autant plus grande que les coéquipiers s'engagent

dans le processus d'amélioration qu'il sous-tend et démontrent l'ouverture – et parfois le courage – nécessaire à cet effet. À cet égard, la comparaison de leur contenu à celui des journaux de bord peut être révélatrice.

Le tableau 5.5 récapitule les types et caractéristiques des rapports de fonctionnement d'équipe en rapport avec leurs structures, et avec la section « réflexion et rétroaction » :

TABLEAU 5.5 Analyse des rapports de fonctionnement d'équipe

Rapports de fonctionnement d'équipe	Types	Caractéristiques
Structure	<p>Il existe deux types de rapports :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapport descriptif • Rapport descriptif et analytique 	<p>Les points majeurs mentionnés dans les rapports sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La communication entre coéquipiers • La relation avec le client dans la coordination des livrables • La santé d'équipe en termes de relations interpersonnelles • Les niveaux de motivation et d'énergie dans l'accomplissement des livrables et dans les relations entre coéquipiers • Le processus décisionnel et les perspectives d'amélioration au sein de l'équipe
Section : réflexion et rétrospection	Rapport de réflexion collective fait en équipe	<p>La réflexivité se manifeste dans ces rapports dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction sur des situations vécues en équipe et principalement des situations imprévues • Réflexion sur les rapports interpersonnels entre coéquipiers • Réflexion sur les relations avec les parties prenantes externes • Réflexion préventive des facteurs de risque en GP

Il est important de noter que les rapports de fonctionnement d'équipe font partie des livrables du cours; les contraintes de temps et les exigences du professeur quant à leur contenu peuvent avoir une incidence sur la profondeur de la démarche collective effectuée.

5.4.2.2 Les commentaires du professeur (la révision du rapport)

Les rapports de fonctionnement d'équipe ont été revus par le professeur de manière que les étudiants puissent intégrer ses commentaires dans l'avancement du projet et dans la rédaction des rapports futurs. Nous avons constaté que les commentaires formulés par le professeur sont de trois catégories :

- Les commentaires qui confirment le bien-fondé d'une position, valident une idée ou montrent un appui.
- Les commentaires corrigent une position ou une idée ou suggèrent une alternative.
- Les commentaires qui relèvent l'incompréhension ou l'ambiguïté d'une idée et la nécessité de la reformuler ou de l'élaborer davantage.

Les commentaires de correction sont ceux qui intéressent plus notre thème puisqu'ils démontrent la compatibilité entre les attentes du professeur et l'interprétation des objectifs de l'exercice par les équipes. Ces commentaires sont formulés soit sous forme d'énoncés explicatifs, soit sous forme de questions incitant l'étudiant à la réflexion. À titre d'exemple, nous citerons le commentaire suivant : « *Ça fait partie du job et ça fait partie de votre responsabilité de tenir les parties prenantes au courant; votre plan de mgt*

*devait prévoir ce type de suivi et processus, surtout concernant un élément si crucial ! »*¹³

Ces types de commentaires sont une façon pour le professeur de remettre l'équipe sur la bonne voie dans ses relations avec toute partie prenante. À la différence, les commentaires de ce type : « *Très bien, mais auriez-vous pu pousser un peu plus loin pour y analyser d'autres comportements de l'équipe...dans votre façon de travailler ou d'interagir ensemble et avec partenaires externes ?* »¹⁴ sont une manière d'inviter l'équipe à la réflexion.

Pour conclure, les commentaires du professeur permettent aux étudiants et équipes d'avoir une perspective plus approfondie de ses attentes et des objectifs des exercices proposés. À long terme, et si l'étudiant prend le temps de lire et d'incorporer ces commentaires, ils peuvent l'orienter dans ses interactions en milieu professionnel, auprès de plusieurs parties prenantes. Les rétroactions restent alors une approche incitative à la réflexion au-delà de l'action et donc, permettent de dépasser les limites du projet d'équipe pour se projeter vers l'avenir professionnel. Cependant, il reste difficile de savoir si les commentaires sont effectivement lus et intégrés par les étudiants. Nous ne pouvons donc conclure qu'ils ont participé à l'acquisition de compétences réflexives chez notre groupe d'étudiants.

Le tableau 5.6 ci-après récapitule les types de commentaires et l'objectif des rétroactions du professeur dans les journaux de bord et dans les rapports de fonctionnement d'équipe.

¹³ Extrait d'un rapport de fonctionnement de l'équipe, octobre 2014.

¹⁴ Extrait du rapport de fonctionnement de l'équipe 1, page 1, octobre 2014.

TABLEAU 5.6 Analyse des commentaires du professeur par rapport aux travaux : journaux de bord et rapports de fonctionnement d'équipe

Commentaires du professeur	Types de commentaires	Objectifs des commentaires
Journaux de bord	Confirmation ou validation Correction ou révision Suggestion	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter les étudiants dans la rédaction des prochains journaux de bord • Clarifier le but de l'exercice ou du journal de bord • Mettre le point sur l'importance de la réflexivité dans cet exercice • Réorienter les réflexions des étudiants pour qu'elles soient individuelles
Rapports de fonctionnement d'équipe	Question (marquant une incompréhension ou une l'ambiguïté et la nécessité de développer davantage)	<ul style="list-style-type: none"> • Pousser vers une réflexion collective • Orienter l'équipe vers la bonne direction, et surtout en relations interpersonnelles • Donner une idée plus claire sur les attentes du professeur et les objectifs de l'exercice • -Inciter à la réflexion sur tous les aspects du projet

CHAPITRE VI

L'APPLICATION DE L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF EN ORGANISATION

6.1 Les compétences réflexives transférables

À travers notre recherche, nous avons mis en relief les trois niveaux qui entrent en jeu dans l'acquisition de plusieurs compétences sociales et qui sont le niveau individuel, le groupe et la société. Nous avons aussi démontré que ces compétences sont devenues transférables chez plusieurs participants, car elles leur ont permis de mettre en application leur apprentissage académique dans un milieu au-delà de l'université.

De ce fait, les compétences transférables peuvent combler l'écart qui existe entre les compétences des étudiants et futurs praticiens en gestion de projet et les besoins du marché de travail actuel dans ce domaine qui se caractérise par plusieurs défis (Winter, Smith, Morris et Cicmil, 2006). Il devient donc impératif d'évaluer la qualité de la formation en gestion de projet en examinant les compétences transférables. De plus, le rôle de l'étudiant et futur praticien est d'adapter les compétences acquises et transférables aux situations appropriées, et ceci en faisant appel à la réflexivité. En d'autres termes, la pratique réflexive permet une meilleure transférabilité de ces compétences acquises quand le gestionnaire est confronté à des situations inconnues (Ibid.).

À partir de notre analyse, nous avons ressorti les compétences réflexives transférables en milieu professionnel et en gestion de projet. Il est important de noter que la réflexion chez nos interlocuteurs a pris plusieurs orientations, dépendamment du lien établi avec chacun des éléments suivants :

- Le contenu du cours (les présentations, les simulations, les mises en situation, les journaux de bord, les études de cas et les discussions, etc.)
- Les événements vécus en équipe (le projet d'équipe)

Ces deux éléments ont provoqué des questionnements réflexifs qui se projettent au-delà des frontières du cours. En d'autres termes, nos interlocuteurs ont eu l'occasion de réfléchir sur l'application de leur apprentissage en cours ou en équipe dans le développement de leurs compétences personnelles, professionnelles et sociales. Que ce soit sur le plan individuel ou professionnel et social, cette projection amalgame un enchaînement de questionnements réflexifs ayant pour but de préparer l'étudiant et futur praticien en tant qu'individu à faire face aux défis de la gestion de projet en l'outillant de techniques et de connaissances lui facilitant l'application de ces dernières dans son milieu professionnel (au sein de son équipe de travail) et dans son milieu sociétal (toute partie prenante qui peut influencer le cours du projet). Il est donc important de considérer ce côté tridimensionnel des compétences réflexives transférables en milieu professionnel, qui se trouvent à la fois complémentaires et indispensables dans la formation de praticiens réflexifs en gestion de projet.

6.2 Le modèle pédagogique applicable en organisation

Suite à l'évaluation des compétences réflexives transférables, nous nous sommes penchée sur la conception d'un modèle pédagogique qui peut être adopté dans la gestion d'un projet et qui est apte à former de manière continue les praticiens en compétences réflexives. Il devient alors impératif de mettre en place un modèle pédagogique inculquant la pratique réflexive en gestion de

projet afin de former des praticiens réflexifs capables de faire face aux changements contemporains qui ne cessent de surgir dans ce domaine (Raelin, 2001).

D'après notre analyse des données, nous avons constaté que la réflexivité se manifeste chez les étudiants différemment selon les outils d'apprentissage utilisés et selon les approches pédagogiques mises en place (qu'est-ce qui provoque la réflexion?). De plus, cette même réflexivité est déclenchée par différents intervenants selon l'environnement qui l'encadre (qui provoque la réflexivité?).

En effet, la réflexivité représente un facteur crucial en apprentissage organisationnel (Mezirow, 2009), voire même son fil conducteur. De plus, elle pose plusieurs défis aux gestionnaires dans l'identification de l'écart qui existe entre la théorie et la pratique (Hilden et Tikkamäki, 2013).

Pour ces mêmes raisons, nous avons constitué un modèle pédagogique, permettant un apprentissage continu de la pratique réflexive en gestion de projet et selon les trois niveaux suivants : l'individu, le groupe et l'organisation. Ce modèle est à la fois un récapitulatif des outils pédagogiques les plus pertinents en apprentissage réflexif, que nous avons ressorti dans notre recherche, et une simulation de ces outils dans le milieu professionnel qui est l'organisation. Le but de ce modèle est de pouvoir créer l'environnement propice à la réflexion pour faire en sorte qu'elle soit inculquée aux praticiens de manière continue et graduelle. Il est donc important d'instaurer ce modèle à travers trois différentes approches :

- La rédaction réflexive : cette méthode implique que le gestionnaire de projet utilise ses capacités cognitives d'introspection réflexive pour rédiger un plan de travail ou pour élaborer les solutions envisageables aux situations vécues en gestion de projet. La clé de cette méthode est qu'elle permet au gestionnaire de faire appel à sa réflexivité individuelle et son sens d'analyse et de raisonnement critique.
- L'interaction réflexive : cette méthode invite le gestionnaire à interagir avec son équipe de travail, ou toute autre partie prenante, pour réfléchir sur un sujet ou une problématique donnée dans le but de trouver les solutions envisageables ou de gérer certaines situations. Elle s'inscrit dans le cadre de la réflexion collective qui a pour but de créer une interaction ouverte permettant de percevoir de nouvelles perspectives au-delà de la compréhension et des croyances individuelles du gestionnaire (Hilden et Tikkamäki, 2013).
- L'expérience réflexive : cette méthode regroupe à la fois la réflexion et l'action. D'ailleurs, la théorie de l'apprentissage expérientiel s'intéresse à l'aspect cognitif et comportemental de l'expérience vécue; ce qui signifie que la réflexion permet de passer de l'état de vivre une expérience donnée vers l'état de tester les actions et de réfléchir à de nouvelles perspectives pour des expériences futures (Schön, 1987). En effet, c'est une méthode qui invite le gestionnaire à réfléchir, de manière collective ou individuelle, sur les expériences vécues et l'enchaînement des actions selon leurs chronologies. Ensuite, elle l'invite à agir en fonction de cette réflexion pour aboutir à une expérience. Tel que nous l'avons cité précédemment, il existe trois types de réflexion : la réflexion anticipative (avant l'action) (Raelin, 2001), la réflexion durant l'action et la réflexion sur l'action (Schön, 1987).

Étant très répandue en revue littérature sous le thème de la pratique réflexive, cette classification représente le squelette du modèle pédagogique que nous avons construit dans le tableau 6.1 ci-dessous.

TABLEAU 6.1 Modèle pédagogique

Approche pédagogique	Outils
Rédaction réflexive	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger des journaux de bord individuels servant d'aide-mémoire pour noter les expériences culminantes vécues durant chaque phase du projet. • Rédiger des rapports écrits pour présenter une proposition ou une suggestion. • Rédiger des comptes-rendus après chaque réunion pour mettre en relief l'interprétation et la compréhension individuelle des points discutés.
Interaction réflexive	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des réunions pour stimuler la réflexion collective tout au long des différentes phases du projet. • Organiser des séances de <i>remue-méninges</i> entre les membres de l'équipe pour la prise de décisions et l'élaboration de plans. • Organiser des réunions interactives (directes ou par des moyens audiovisuels) avec les différentes parties prenantes du projet. • Créer des occasions de dialogue formelles (ex. : one-to-one meeting) ou informelles (ex. : pause-déjeuner) entre les coéquipiers pour faciliter la compréhension de chaque phase du projet à l'équipe et permettre un échange de perspectives.
Expérience réflexive	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des séminaires de formations continues sur la pratique réflexive et ses outils. • Implémenter un système de contrôle permettant aux gestionnaires de positionner les actions/expériences vécues dans leur ordre chronologique et de faire appel à chaque type de réflexion au moment propice (réflexion anticipative, réflexion durant l'action, réflexion après l'action). • Organiser des formations de rétrospection et d'analyse de scénarios visant à réfléchir sur des actions passées et à évaluer les avantages et inconvénients de chacune. • Élaborer une base de données du savoir tacite acquis par l'équipe du projet pour inspirer les gestionnaires vers de nouvelles perspectives de réflexion.

Dans notre recherche, il est important de noter que nous nous intéressons à l'application de ce modèle dans un environnement de gestion de projet, chose qui est quasi absente dans les recherches faites sur ce sujet à ce jour. Notre objectif principal est de démontrer qu'au-delà des procédures et techniques enseignées dans les formations en gestion de projet, que ce soit aux universités ou aux associations professionnelles, il existe un créneau d'apprentissage continu apte à former les gestionnaires futurs en pratique réflexive; et ceci en débutant par inculquer les compétences réflexives transférables en milieu académique pour ensuite enchaîner cet apprentissage en milieu professionnel. En effet, il s'agit d'un processus d'apprentissage continu que nous jugeons nécessaire dans la formation de praticiens réflexifs en gestion de projet.

Comme nous l'avons mentionné, la mise en place d'approches pédagogiques aptes à former des praticiens réflexifs en gestion de projet requiert un ensemble d'outils que l'organisation doit formellement adopter. Ceci doit donc inciter l'organisation à mettre en place un système de contrôle et de gestion permettant de garder l'œil sur les mécanismes et les facteurs favorisant la réflexion. Le système de contrôle en lui-même doit être conçu avec une certaine flexibilité donnant la possibilité aux gestionnaires d'utiliser leur réflexivité et d'adopter les changements nécessaires aux structures, règles et pratiques de l'organisation qui sont aptes à promouvoir la pratique réflexive (Hilden et Tikkamäki, 2013). Il s'agit alors d'un système de contrôle réflexif.

Contrairement au milieu académique, le milieu professionnel en gestion de projet se caractérise par un ensemble de règles et procédures qui régularisent et donnent un cadre bien précis au déroulement du projet. Pareillement, la pratique réflexive en milieu professionnel n'y échappe guère et il devient alors impératif de l'encadrer pour offrir un environnement de travail sain et sécuritaire

favorisant le questionnement réflexif constructif, plutôt que le sabotage conflictuel. Par conséquent, il est important de définir les limites qui font que les approches pédagogiques adoptées en gestion de projet continuent à favoriser une réflexion constructive et productive.

CHAPITRE VII

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN GESTION DE PROJET À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

7.1 L'enseignement de la pratique réflexive dans une université américaine

Sur le plan international, nous avons procédé à la comparaison des résultats d'une recherche effectuée dans une université américaine avec les données que nous avons recueillies. L'objectif d'une telle comparaison est de comprendre l'impact des formations en gestion dans l'acquisition de compétences réflexives chez les étudiants et futurs praticiens et de mettre en relief les méthodes pédagogiques qui favorisent l'apprentissage réflexif.

La recherche retenue a été conduite auprès d'étudiants américains poursuivant une maîtrise en administration des affaires (MBA) dans une université de la côte ouest des États-Unis et inscrits à un cours stratégique de fin de formation (*capstone project*) (Inamdar et Roldan, 2013). Ce cours est élaboré selon une structure de « formulation-mise en oeuvre », c'est-à-dire qu'il outille l'étudiant avec des techniques d'analyse standard et des systèmes de mise en oeuvre (Kachra et Schnietz, 2008 cités par Inamdar et Roldan, 2013). De plus, les approches pédagogiques utilisées sont principalement les exposés oraux, les études de cas et les projets d'équipe.

Il a été confirmé que les compétences réflexives font partie de l'apprentissage de l'étudiant en gestion, parmi d'autres compétences appliquées, théoriques et pratiques (Ibid.). Cependant, les chercheurs se sont intéressés à l'étudiant lui-

même comme unité d'analyse pour mesurer la dominance des compétences réflexives par rapport aux autres compétences. En se basant sur la taxonomie de réflexion en management (Hedberg, 2009), il a été démontré que les étudiants étaient largement moins aptes à répondre aux questions qui requièrent des compétences réflexives quand ils étaient amenés à travailler sur des études de cas.

Pour offrir des opportunités de réflexion aux étudiants et améliorer leurs compétences réflexives, il est important de mettre en place une pédagogie d'apprentissage active qui dépasse les limites de la classe et qui va au-delà des études de cas (Inamdar et Roldan, 2013) pour inclure des méthodes telles que les compétitions, les stages, et le mentorat de la part de praticiens expérimentés (Corner, Bowden, Clark, Collins, Gibb, Kearins et al., 2006). Avec la montée de la complexité de l'environnement, Inamdar et Roldan (2013) considèrent la réflexion comme la compétence clé qui permet de surmonter des situations incertaines.

Étant donné que l'étudiant représente une partie prenante du système éducatif en gestion de projet, il a aussi constitué l'unité d'analyse principale de notre recherche. À travers l'analyse de nos données, nous avons pu classer les compétences réflexives acquises en cours selon trois niveaux : individu, équipe et société. Cette classification nous a permis de démontrer que la réflexion surpasse l'univers mental de l'individu et se projette sur toute une société. Certes, la réflexivité chez notre échantillon s'est manifestée différemment selon l'outil pédagogique utilisé en cours soit par le professeur ou l'étudiant qui favorisent l'apprentissage réflexif. De plus, nous avons pu démontrer que les compétences réflexives surviennent suite à un processus de réflexion enchaîné se rapportant au contenu de chaque activité en cours, tel que les simulations, les mises en situation, les débats, et les présentations orales.

Puisque notre recherche est qualitative, les données que nous avons recueillies ne nous permettent pas de mesurer à quel point les étudiants font appel à leur réflexivité en cours en comparaison avec d'autres compétences. Cependant, nous avons pu démontrer que la réflexivité se manifeste tout au long du cours, que ce soit de manière implicite ou explicite, et tout dépendant de l'approche pédagogique adoptée par le professeur, les outils d'apprentissage utilisés par l'étudiant et la volonté de ce dernier à manifester la réflexivité.

Pour résumer, nous constatons à travers ces deux recherches que l'acquisition de compétences réflexives est largement influencée par la méthode pédagogique utilisée en cours. Tandis que certaines méthodes favorisent un apprentissage passif de ces compétences, d'autres méthodes poussent vers un apprentissage actif. Cette disparité s'explique par les opportunités de réflexion que présente chaque méthode et la capacité de cette dernière à offrir un environnement propice à la réflexion.

Certes, la présence de compétences réflexives chez les étudiants en gestion de l'université américaine rejoint ce que nous avons démontré dans notre analyse. Cependant la dominance des compétences réflexives chez nos étudiants de l'université canadienne reste à vérifier et peut constituer une recherche future potentielle.

7.2 L'enseignement de la pratique réflexion dans une université scandinave

Dans notre quête des approches pédagogiques qui favorisent la pratique réflexive chez l'étudiant et futur praticien sur l'échelle internationale, nous

avons tenté d'explorer les compétences et techniques inculqués aux étudiants d'une université scandinave.

L'Umeå School of Business and Economics, située en Scandinavie, est caractérisée par une approche axée sur les pratiques exemplaires (« *best practices* ») en gestion projet (Blomquist et Wilson, 2004). En d'autres termes, les étudiants sont formés principalement en compétences appliquées permettant de mettre en œuvre les pratiques exemplaires afin de répondre aux situations imprévisibles en gestion de projet. Selon Blomquist & Wilson (Ibid.), il est important de prendre en compte le niveau du cours en gestion de projet – cours de premier niveau ou cours avancé – pour élaborer un programme adéquat aux objectifs d'apprentissage de chaque niveau. En effet, les auteurs expliquent qu'il existe un grand écart entre les deux niveaux du cours, chose qui ne permet pas d'assurer leur complémentarité en apprentissage. Pour cette raison, ils suggèrent d'introduire des cours de deuxième niveau qui auront pour but de faciliter la continuité d'apprentissage entre les cours de premier niveau et les cours de niveau avancé et de souligner les challenges de la multiplicité des projets en organisation (Ibid.). Le point central en apprentissage porte plutôt sur le contenu du cours et l'apport de ce contenu dans le développement de diverses compétences axées sur la compréhension de la gestion de projet et l'application directe de cette compréhension. Quant à la pratique réflexive, elle n'est pas explicitement mentionnée parmi les compétences inculquées dans ces cours.

Afin de combler cet écart, Blomquist et Wilson (Ibid.) suggèrent de faire appel au juste-milieu en éducation de gestion de projet afin de transcender l'approche pédagogique traditionnelle basée sur l'absorption ou « *spoon feeding* » (Scarbrought, Bresnen, Edelman, Laurent, Newell et Swan, 2004) et d'éviter de tomber dans une approche purement inclusive de l'étudiant qui se

verra prendre totalement en charge son apprentissage et celui de ses collègues.

Notamment, ce juste-milieu en éducation nous éclaire sur l'importance de mettre en place une panoplie d'approches pédagogiques qui permettront de toucher à plusieurs aspects de la gestion de projet et d'inculquer aux étudiants une diversité de compétences touchant à leur sens d'analyse et de réflexion critique (Blomquist et Wilson, 2004).

En comparaison avec l'Université du Québec à Montréal, nous avons découvert lors de notre recherche que les compétences appliquées font partie du programme des cours de gestion de projet en question; cependant, les professeurs de ces derniers ont aussi touché aux compétences pratiques et théoriques à travers diverses méthodes pédagogiques et ceci dans un cours avancé (MGP 7180). Quant aux compétences réflexives, nous avons constaté qu'elles se manifestent tout au long du cours et leurs envergures s'expliquent par l'approche pédagogique utilisée. La réflexion chez notre groupe d'étudiant s'est manifestée à travers trois dimensions majeures : quel est le processus de réflexion à propos d'une action et pourquoi réfléchir? Qu'est-ce qui provoque la réflexion? Qui provoque la réflexion? En d'autres termes, nous avons pu démontrer que la pratique réflexive est effectivement inculquée aux étudiants; et ceci en les incitant à faire appel à leur sens de réflexion critique et en mettant à l'épreuve leur apprentissage à travers plusieurs outils pédagogiques favorisant la réflexion.

CHAPITRE VIII

DISCUSSION DES RÉSULTATS

8.1 Les faits saillants de la recherche

Dans cette section, nous résumons les résultats de notre analyse visant à comprendre les facteurs qui participent au développement des compétences réflexives chez les étudiants futurs gestionnaires de projet et à évaluer l'impact des outils pédagogiques propres à favoriser l'apprentissage réflexif.

Le questionnement réflexif constitue le noyau de l'apprentissage réflexif. Se questionner à propos d'une action ou un phénomène signifie qu'on doute de nos connaissances actuelles et qu'on cherche de nouvelles réponses pour combler cette lacune en connaissances. Ce type de questionnement transforme de manière transitoire la pensée critique de l'individu en pensée réflexive.

Tout d'abord, nous avons présenté les données que nous avons recueillies selon les trois niveaux de réflexion catégorisés par Hedberg (2009) : le niveau individuel, le niveau du groupe et le niveau de la société. Cette classification nous a permis d'identifier et de différencier les facteurs qui influencent l'apprentissage réflexif de nos étudiants en tant qu'individus, en tant que membres d'une équipe et en tant que partie prenante de la société. Nous avons aussi pu démontrer que la compréhension du vécu d'un étudiant requiert qu'on le situe dans son contexte tout en prenant en considération ces trois niveaux.

Lors de notre interprétation des données, nous avons mis en relief trois dimensions majeures qui encadrent le questionnement réflexif chez nos interlocuteurs : quel est le processus de réflexion? et pourquoi réfléchir? Qu'est-ce qui provoque la réflexion? Qui provoque la réflexion?

8.1.1 Quel est le processus de réflexion? et pourquoi réfléchir? (La fréquence de réflexion)

Le processus de réflexion chez les participants à nos entrevues passe par des constats ou par l'identification d'un problème ou d'une situation qui demandent une action immédiate ou différée – le pourquoi de la réflexion – pour aboutir à l'identification de solutions ou à la gestion de situations.

Le processus de réflexion évolue à travers les différentes facettes de l'expérience vécue pendant le cours selon la perception de chaque participant. Cette dimension rejoint la théorie de l'apprentissage expérientiel (TAE), car elle explique comment chaque participant transforme son expérience personnelle en savoir à travers le questionnement réflexif (Kolb, 1984).

Dans l'identification des problèmes ou situations, nous avons pu ressortir les facteurs qui ont influencé les perceptions de nos participants selon le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983). Parmi ces facteurs, nous citons les relations interpersonnelles qui, pour la majorité des participants, ont influencé en grande partie l'identification de problèmes ou de situations marquantes de l'expérience vécue pendant le cours. Ainsi, la gestion de conflits entre coéquipiers constitue un élément dominant du vécu des participants qui a eu une incidence importante sur le déclenchement d'un processus réflexif. Nous constatons aussi que la profondeur de l'engagement dans un questionnement réflexif lié aux événements qui ont marqué l'expérience vécue en cours varie avec la

perception du problème ou de la situation, l'intérêt ou la motivation à trouver une solution.

Par conséquent, nous rajoutons à la taxonomie de réflexion en gestion (Hedberg, 2009) deux principaux éléments :

- La capacité de relier son apprentissage réflexif au déroulement des péripéties vécues en cours ou à son environnement externe en projetant ses pensées et ses questionnements au-delà de soi-même. Dans ce sens, la réflexivité chez l'étudiant se manifeste selon l'enchaînement des événements qui constituent l'expérience vécue, ce qui lui permet de faire des liens avec son vécu personnel ou professionnel.
- La capacité d'identifier son intérêt ou sa motivation derrière l'apprentissage ou la portée de l'apprentissage pour mieux évaluer son importance. La clé d'une telle capacité est qu'elle permet à l'étudiant de se centrer sur ce qu'il souhaite apprendre, mais aussi de comprendre que l'apprentissage a d'autres impacts au-delà de ses propres motivations. En d'autres termes, elle permet à l'étudiant d'être plus réceptif vis-à-vis le contenu du cours en entier.

Finalement, l'identification de solutions ou la gestion de situations représentent l'aboutissement du questionnement réflexif chez nos interlocuteurs et en ce sens, rejoignent le pourquoi réfléchir? En trouvant une solution à un problème ou en gérant une situation définie, les participants ont réfléchi à un ensemble d'actions qu'ils ont évaluées et, selon sa temporalité, le processus réflexif accompli s'inscrit dans le cadre de la théorie de la réflexion dans l'action (Schön, 1984). La fréquence de la réflexion dépend de plusieurs facteurs :

- Le type de situation vécue en cours, soit individuellement, soit en équipe. Certaines situations requièrent une réflexion préalable et préventive et

d'autres poussent les étudiants à réfléchir au fur et à mesure de la progression de la situation.

- Les intervenants (le professeur, l'étudiant et les coéquipiers) peuvent aussi influencer la fréquence de la réflexion et orienter son cours.
- Les outils pédagogiques utilisés par l'étudiant ou par le professeur peuvent provoquer une fréquence de réflexion variable.

De plus, la transformation de l'expérience vécue par l'étudiant en savoir est justifiée par les solutions trouvées ou les approches de gestion adoptées, ce qui démontre l'importance de l'apprentissage réflexif. Cette dimension donne un cadre formel au questionnement réflexif et un aboutissement concret du savoir acquis chez chaque étudiant, tant au plan académique, qu'aux plans personnel et professionnel. Elle rejoint la taxonomie de réflexion en gestion (Hedberg, 2009) dans le fait que l'étudiant est capable d'évaluer l'importance de son apprentissage. Aussi, elle y ajoute le facteur de temporalité, car elle ressort l'importance de la fréquence en réflexion chez l'étudiant et les facteurs qui interviennent dans la définition de cette fréquence. Par conséquent, nous ajoutons à cet élément de la taxonomie de réflexion en gestion (Ibid.), qui est la capacité d'évaluer l'importance de l'apprentissage, le facteur de la temporalité. En d'autres termes, l'étudiant doit être en mesure de comprendre l'aboutissement de son apprentissage et d'évaluer son importance avant, durant et après avoir suivi sa formation en gestion de projet. La temporalité de cette réflexion permet ainsi à l'étudiant de comparer ses attentes personnelles aux objectifs d'apprentissage du cours et de mesurer l'apport du cours ou de la formation suivie.

8.1.2 Qu'est-ce qui provoque la réflexion? (La méthode de découverte)

Dans le but de savoir ce qui provoque la réflexion (outre les événements, situations ou problèmes vécus), nous avons analysé les outils pédagogiques qui ont favorisé le développement de compétences réflexives chez nos participants. Nous avons classé ces outils selon leur méthode de découverte par l'étudiant en nous inspirant de la carte conceptuelle d'une application en apprentissage réflexif (Hedberg, 2009).

Selon nos résultats, les étudiants font appel aux deux méthodes de découverte suivantes : la réflexion collective ou publique à travers des conversations réflexives, et la réflexion individuelle ou privée à travers la rédaction réflexive. Trois principaux facteurs ont influencé le choix de la méthode de découverte et la fréquence d'utilisation de cette dernière par nos étudiants :

- La nature de l'outil pédagogique : certains outils ou activités pédagogiques requièrent une réflexion privée, comme la rédaction du journal de bord, et d'autres, une réflexion publique, comme les exercices de simulation ou le projet d'équipe.
- L'intervenant (qui provoque la réflexion?) : le professeur, les coéquipiers ou camarades de classe et l'étudiant. Tandis que l'étudiant peut provoquer une réflexion qui demeure dans son univers mental sur un sujet discuté en cours ou une situation vécue, les coéquipiers et le professeur peuvent provoquer une réflexion collective entre camarades de classe.
- La volonté de l'étudiant à s'engager en réflexion privée/individuelle ou publique/collective dépendamment de son intérêt personnel pour le sujet discuté et de sa perception de l'aboutissement de chacune des méthodes de découverte en apprentissage.

Pour conclure, nous avons pu constater à travers cette dimension que le choix de l'outil pédagogique, par le professeur ou par l'étudiant, joue un rôle important dans le développement de compétences réflexives chez l'étudiant et permet d'orienter le cours de sa réflexion (privée ou publique). De ce fait, nous ajoutons à la taxonomie de réflexion en gestion développée par Hedberg (Ibid.), l'élément suivant : la capacité de faire appel à l'outil pédagogique approprié pour favoriser son apprentissage réflexif et d'adopter la méthode de découverte adéquate à cet outil.

8.1.3 Qui provoque la réflexion ?

Qui provoque la réflexion chez nos étudiants ? Il y a d'abord le professeur, qui joue un rôle primordial à cet égard, mais les coéquipiers et l'étudiant lui-même ont aussi une grande influence sur le développement de compétences réflexives.

Le professeur influence le processus réflexif de l'étudiant à travers ses interventions, tant en s'adressant à la classe entière qu'en communiquant avec l'étudiant en privé. Peu importe si ces interventions sont préméditées ou spontanées, elles incitent l'étudiant à réfléchir au sujet abordé ou à la situation vécue en cours. Cependant, lorsque le professeur pose des questions incitant à la réflexion sur un sujet de manière structurée, la majorité de nos étudiants semblent comprendre l'objectif d'apprentissage et centrent leur réflexion en conséquence. Par contre, si les questions posées par le professeur suivent le cours d'échanges informels et naissent spontanément d'un tel contenu, elles peuvent provoquer une réflexion profonde chez certains, et être totalement négligées par d'autres.

En deuxième lieu, les coéquipiers ou camarades de classe favorisent aussi la réflexivité chez leurs confrères et consœurs pour deux raisons : ils sont impliqués dans des travaux d'équipe qui les incitent à s'engager dans des échanges fréquents et qui les poussent à partager leurs perceptions et à réagir selon leurs personnalités et leurs acquis aux interventions de leurs coéquipiers.

En dernier lieu, l'étudiant est aussi un intervenant dans son propre processus de réflexion puisqu'il fournit un effort cognitif en fonction de son intérêt et de ses attentes et selon ses besoins imminents ou ses perspectives.

Pour conclure, une dynamique constante d'échanges interactionnels entre le professeur et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes donne naissance au développement de compétences réflexives.

8.2 La contribution de la recherche

Cette recherche a permis d'explorer, à travers des données qualitatives, des approches pédagogiques visant un apprentissage réflexif lors de cours de gestion de projet et de recenser les facteurs qui influencent le développement de compétences réflexives chez les étudiants.

Suite à l'étude des éléments qui façonnent la réflexivité chez les participants à notre étude, nous avons ciblé différents facteurs qui leur permettent de développer des compétences réflexives. Ainsi, nous sommes en mesure d'identifier des outils qui favorisent l'apprentissage réflexif.

De plus, cette recherche nous a permis de mieux comprendre le contexte de l'étudiant, selon les trois niveaux d'analyse cités ci-dessus (individu, groupe et société), avant de tirer des conclusions sur son apprentissage académique. Ainsi, cette recherche permet de démontrer la dynamique constante qui existe entre la méthode de découverte, la fréquence de réflexion, et le niveau d'analyse (Hedberg, 2009) en apprentissage réflexif dans le domaine de la gestion de projet.

À la lumière de notre interprétation et analyse des données recueillies, nous avons ajouté plusieurs éléments à la taxonomie de réflexion développée par Hedberg (Ibid.) permettant de comprendre comment se manifestent les compétences réflexives chez l'étudiant en classe. Ceci constitue une de nos majeures contributions et nous permet de justifier une fois de plus l'importance centrale d'aborder et d'explorer davantage le sujet de l'apprentissage réflexif en gestion de projet. Ainsi, nos ajouts à cette taxonomie permettent de constituer un outil de mesure plus précis et plus développé des compétences réflexives chez les étudiants tout en l'adaptant au domaine de la gestion de projet.

En plus de ces apports théoriques, nous espérons que cette recherche permettra de souligner l'importance de l'apprentissage réflexif en gestion de projet dans le milieu académique et la continuité de cet apprentissage en milieu professionnel. Assurer la transférabilité des compétences réflexives acquises de l'université à l'organisation représente la clé de réussite et de succès de l'étudiant et futur praticien en tant que gestionnaire de projet. Pour cette raison, nous avons développé un modèle pédagogique adaptable aux organisations, et plus particulièrement en gestion de projet, permettant d'assurer la continuité de l'apprentissage réflexif en milieu organisationnel.

8.3 Les limites de la recherche

Notre recherche comporte plusieurs forces. Tout d'abord, elle traite un sujet d'une grande importance en enseignement de la gestion de projet aux étudiants et futurs gestionnaires de projet qui sont confrontés à plusieurs défis. En effet, elle souligne le rapport entre la qualité de la formation en gestion de projet et la transférabilité des compétences acquises à l'université vers l'organisation, d'où les compétences réflexives. Ensuite, elle regroupe une revue de littérature condensée sur ce sujet ressortant les diverses perspectives qui abordent la pratique réflexive en éducation de gestion de projet. Puis, elle s'intéresse à plusieurs dimensions qui rentrent en jeu dans l'acquisition de compétences réflexives chez les étudiants universitaires en gestion de projet. Finalement, elle présente un modèle récapitulatif des approches pédagogiques les plus aptes à assurer la continuité de la formation des étudiants et futurs gestionnaires en gestion de projet en tant que praticiens réflexifs en organisation. Sous forme de tableaux synthèses, cette recherche présente un résumé des catégories et outils favorisant l'apprentissage réflexif, le processus de réflexion à propos d'une expérience, et les intervenants qui influencent cette réflexion chez notre groupe de participants. Elle démontre aussi l'importance d'engager l'étudiant dans un processus réflexif continu et la nécessité d'assurer une continuité dans son apprentissage réflexif.

Toutefois, notre recherche comporte plusieurs limites :

- L'échantillon : Dans cette recherche, nous n'avons pas la possibilité de choisir des étudiants à cause de plusieurs raisons. Tout d'abord, les étudiants approchés ont accepté de participer volontairement à notre étude selon leurs disponibilités. De plus, nous étions tenue de faire appel au même échantillon utilisé par la recherche quantitative de Coulombe et

Aubry (en cours), qui ont enseigné le cours MGP 7180 à nos participants, sur la base du taux de réponse de cet échantillon, nous avons décidé d'approcher d'autres étudiants provenant de cours ayant adoptés plus au moins une approche pédagogique similaire au cours MGP 7180 et étant enseigné par un des professeurs cités ci-dessus.

- Les entrevues : nous avons démontré un léger manque de constance, en tant que chercheuse, car nous n'avons pas posé les questions des entrevues de la même façon. En effet, certains détails ou questions ont été omis et d'autres ont été reformulés. Le rapport établi, avec chaque participant au début de l'entrevue, a influencé le cours de la discussion. Certains aspects ou dimensions du sujet ont été soit moins abordés par certains étudiants ou plus accentués par d'autres. Malgré nos interventions pour remettre nos participants *dans le bain* du sujet, ce fut difficile de suivre notre grille d'entrevue à la lettre. Cependant, ce manque de constance constitue aussi une force, car la flexibilité du chercheur est importante dans la collecte de données d'une recherche qualitative, voire son pilier (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2007).
- Les réponses formulées : bien que nos participants aient été invités à partager leurs vécus de manière transparente et sincère, certaines réponses émises se caractérisent par la désirabilité sociale. Particulièrement, quand les étudiants devaient évaluer le contenu des cours et donner des suggestions pour leurs améliorations, plusieurs voulaient projeter une image appréciable et positive d'eux-mêmes vis-à-vis des professeurs en embellissant leurs jugements et en écartant les commentaires rétrogrades ou négatifs.

8.4 Les recherches futures

Notre recherche a permis d'explorer les facteurs qui rentrent en jeu dans l'apprentissage réflexif en gestion de projet, de ressortir les aspects clés de ces derniers et de les inclure dans la taxonomie d'apprentissage en gestion (Hedberg, 2009).

À travers notre étude, nous avons pu établir un cadre de référence permettant aux universités (professeurs et corps académique) et aux organisations d'évaluer l'importance de l'apprentissage réflexif et d'adopter les approches pédagogiques permettant de former les étudiants en tant que praticiens réflexifs. Notamment, cette étude souligne l'influence des diverses méthodes pédagogiques sur le développement de compétences réflexives chez les étudiants.

Ainsi, une étude quantitative sur ce sujet permettrait de mesurer cette influence et d'explorer les méthodes pédagogiques les plus aptes à inculquer des compétences réflexives aux étudiants. Un grand ajout à cette recherche serait d'adresser les aspects culminants de cette question : dans quelle mesure une méthode pédagogique donnée offre-t-elle à l'étudiant un environnement propice à la réflexion? Il serait aussi intéressant d'étudier quantitativement la dominance des compétences réflexives chez nos participants en rapport avec chaque dimension de la carte conceptuelle d'une application en apprentissage réflexif (Ibid.).

De plus, une recherche quantitative sur ce sujet serait en mesure de contourner les limites des entrevues semi-dirigées en rapport avec le biais du chercheur dans l'interprétation et l'analyse des données et avec la relation

interpersonnelle établie entre le chercheur et les participants. Elle permettrait aussi d'étudier un échantillon plus large et d'explorer les aspects dominants de chaque facteur qui influence et stimule le développement de la pratique réflexive. En conduisant un questionnaire, il est possible de traiter en détail les divers facteurs qui participent au développement de la pratique réflexive sous forme de parties structurées, tel que le leadership en équipe, la communication productive, etc. De ce fait, une recherche quantitative est présentement menée par Coulombe et Aubry qui traite ce sujet et assure la complémentarité de notre étude.

Notre recherche met aussi en relief l'importance de décortiquer les dimensions du questionnement réflexif qui influencent le développement de la pratique réflexive en répondant aux questions « Qu'est-ce qui provoque la réflexion? », « Pourquoi réfléchir? » et « Qui provoque la réflexion? » (Van Seggelen-Damen et Romme, 2014). Ainsi, il serait plus pertinent d'approfondir le rôle de chaque dimension en particulier dans le développement de la pratique réflexive chez les étudiants afin de proposer les approches pédagogiques appropriées à chaque dimension.

CONCLUSION

Dans notre recherche, nous nous sommes penchée sur l'exploration du développement de compétences réflexives chez un groupe d'étudiants de deuxième cycle en gestion de projet. Notre approche qualitative en recherche avait pour but d'explorer le vécu quotidien de ces étudiants en cours. Notre objectif principal était de comprendre ce phénomène à partir de la perception de l'étudiant, qui constitue une partie prenante du système éducatif.

À la lumière de notre revue de la littérature, nous avons jugé nécessaire de traiter ce sujet en faisant une étude sur le terrain afin d'identifier les approches pédagogiques aptes à former les étudiants en tant que praticiens réflexifs. Notre motivation s'est plus accentuée quand nous avons remarqué que très peu de recherches s'intéressent à l'enseignement de la pratique réflexive aux étudiants et futurs gestionnaires de projet.

Tout d'abord, nous avons procédé à interviewer des étudiants de deuxième cycle poursuivant des cours en gestion de projet. En vue de ces entrevues, nous avons ressorti les compétences explicitement et implicitement exprimées par les étudiants que nous avons classées en trois catégories : sur le plan individuel, sur le plan du groupe et sur le plan de la société. Cette classification associe les compétences acquises au niveau du processus de réflexion afin de différencier celles qui touchent au développement personnel de l'étudiant de celles qui influencent son développement en équipe et en société. Ces trois plans se sont avérés complémentaires, car l'étudiant et futur gestionnaire peut puiser dans ses compétences personnelles pour gérer son équipe et vivre en société et vice versa. Parmi ces compétences, nous nous sommes particulièrement intéressée aux compétences réflexives reliées à chaque

niveau du processus de réflexion que nous avons aussi classées selon deux catégories principales : la réflexion provoquée par les outils pédagogiques utilisés en cours et la réflexion sur l'application du nouveau savoir aux trois plans mentionnés ci-dessus.

Notre analyse des données, d'abord exploratoire, nous a aussi permis d'énumérer les différents outils pédagogiques qui ont influencé le développement de la réflexivité chez nos étudiants et de ressortir les catégories majeures de ces outils. Notamment, nous citons les deux catégories prédominantes : la rédaction réflexive et la conversation réflexive. Nous avons ensuite classé chaque outil pédagogique selon la catégorie correspondante. Les données recueillies ont largement dépassé nos objectifs de recherche, car elles nous ont permis de découvrir de nouvelles dimensions qui influencent le développement de la réflexivité et du questionnement réflexif chez les étudiants. Ces dimensions, étant complémentaires, nous ont permis de répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce qui provoque la réflexion? », « Pourquoi réfléchir? » et « Qui provoque la réflexion? ». En effet, ces questions s'intègrent dans la classification des principales dimensions qui façonnent le questionnement réflexif (Van Seggelen-Damen et Romme, 2014).

Suite à cela, nous avons ressorti les composantes de chaque question pour interpréter la signification des réponses émises par nos participants. En premier lieu, nous avons pu identifier l'expérience vécue par nos participants pendant les cours, les problèmes ou situation rencontrées et les approches de gestion de situations ou les solutions mises en place pour remédier à ces problèmes ou faire face aux situations. Cette dernière répond au « pourquoi » du questionnement réflexif et donne une signification à l'importance d'engager l'étudiant, que ce soit de manière proactive ou réactive, dans la réflexion et de l'orienter vers le développement de compétences réflexives. En deuxième lieu,

nous avons aussi repéré les principaux intervenants - le professeur, les coéquipiers et l'étudiant - qui participent au déclenchement de la réflexion chez les étudiants et qui souvent influencent le cours de cette dernière.

Pour récapituler, nous avons classifié les différentes compétences réflexives acquises par nos étudiants selon le niveau d'analyse du processus réflexif (individu, groupe et société), selon la méthode de découverte (réflexion privée ou publique) et selon la chronologie de la réflexion (avant l'expérience, durant l'expérience, après l'expérience). Dans cette classification, nous avons trouvé une concordance avec les trois dimensions de la carte conceptuelle de conception d'une application en apprentissage réflexif (Hedberg, 2009). Dans la dimension de la méthode de découverte, nous avons pu identifier les deux principales catégories d'outils pédagogiques qui ont orienté les étudiants vers la réflexion publique (la conversation réflexive) et la réflexion privée (la rédaction réflexive). Nous avons aussi étalé l'impact de chaque outil pédagogique sur l'apprentissage réflexif de nos participants. De plus, nous avons ressorti l'intérêt attribué à l'apprentissage par les étudiants en analysant leurs attentes et leurs questionnements sur l'application de l'apprentissage réflexif d'où : l'intérêt pour le contenu du cours, l'intérêt pour le développement de compétences personnelles, et l'intérêt pour les implications de l'apprentissage sur l'organisation et la société.

Ensuite, notre analyse vient confirmer les données recueillies à travers une étude approfondie des travaux réalisés par les étudiants en cours (journaux individuels et rapports de fonctionnement d'équipe). En effet, nous avons pu démontrer les facteurs culminants qui ont provoqué des questionnements réflexifs chez nos étudiants à partir de la rédaction et de la structure de leurs travaux tout en les reliant aux rétroactions formulées par le professeur, qui visaient principalement à clarifier et orienter les étudiants vers les objectifs

d'apprentissage de ces travaux. Cette analyse nous a apporté des éléments supplémentaires, réflexion collective versus réflexion individuelle, qui permettent de détecter les compétences réflexives chez les étudiants en gestion de projet. Ces éléments rejoignent la dimension de la méthode de découverte de la carte conceptuelle d'une application en apprentissage réflexif (Hedberg, 2009) et confirment notre analyse exploratoire des entrevues.

Enfin, cette recherche nous a permis d'explorer et de documenter un ensemble de techniques et d'approches pédagogiques favorisant l'apprentissage réflexif, ce qui constitue sa contribution majeure aux connaissances actuelles en la matière. De plus, elle nous a ouvert des portes vers la compréhension des dimensions qui entrent en jeu dans le développement de compétences réflexives chez l'étudiant face à lui-même, au groupe et à la société. D'un point de vue théorique, nous croyons avoir ajouté quelques éléments à la taxonomie de réflexion de Hedberg (Ibid.). Finalement, nous achevons cette recherche en proposant un modèle pédagogique qui vise la continuité de l'apprentissage réflexif et la transférabilité des compétences réflexives acquises à l'université vers l'organisation et... le quotidien !

APPENDICE A

PLANS DE COURS

- MGP 7180 : Séminaire d'application
- MGP 7218 : Négociation, politique et éthique dans des environnements de projet
- MGP 7130 : Management des équipes de projet



PLAN DE COURS

Gestion des équipes de projet

Cours MGP 7130

Groupe 30

Hiver 2014



Caroline Coulombe

Professeure

Département Management et Technologie – ESG

Les mercredis de 18 h à 21 h

+ samedi 8 mars et dimanche 6 avril

coulombe.caroline@uqam.ca

Contexte et nature du cours

Le cours MGP 7130 est l'un des 5 cours-piliers en gestion de projet à l'ESG. Chaque étudiante, étudiant inscrit dans l'un des programmes en gestion de projet en fait donc l'expérience.

Ce cours aborde la question du management de projet, dans le sens de management des personnes, un terme qui s'oppose parfois à celui d'ingénierie de projet. Ainsi, le MGP 7130 traite en priorité des aspects soft de la gestion projet centrés sur les facteurs humains, à distinguer des aspects hard de la gestion de projet, consacrés essentiellement aux éléments modélisables.

D'une part, ce cours a pour objet la connaissance de théories supportant le développement d'habiletés jugées fondamentales pour intervenir en tant que membre d'une équipe de projet ou gestionnaire de projet. D'autre part, le MGP 7130 a pour objet la maîtrise de concepts et de méthodes inhérentes au travail en mode projet et à la gestion d'un projet. La perspective dite du management de projet est ici privilégiée, en raison des actuelles avancées scientifiques et empiriques dans le champ de la gestion de projet.

Objectifs du cours

- Comprendre ce qu'implique le transfert des notions de base liées au comportement humain en organisation (personnalité, perception, opinions, attitudes et comportements, satisfaction et motivation) au contexte du projet
- S'appropriier les concepts concernant l'équipe de projet (acteurs projet et stakeholders, composition, structure, facteurs d'influence, dynamique, processus et méthodologies liés au mode projet, indicateurs de performance)
- Se familiariser avec les méthodes et les habiletés dédiées au travail en équipe de projet et à la gestion d'une équipe de projet (communication, négociation, collaboration, apprentissage, exercice du leadership, prise de décision et résolution de problèmes)
- S'initier à la pratique du travail en équipe de projet (en tant que membre) et à la pratique de la gestion d'une équipe de projet (en tant de gestionnaire) par le biais de simulation et de cas.
- Savoir situer le projet dans le contexte actuel du développement de projet en entreprise et connaître l'évolution du champ de la gestion de projet

Matériel didactique

- Codex obligatoire (articles et extraits d'ouvrages) Livres obligatoires :
- Picq, Thierry (2011). Manager une équipe de projet. Paris : Dunod. 221 pages
- McShane, Steven L., Bénébou, Charles (2008). Comportement organisationnel, comportements humains et organisations dans un environnement complexe. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill. (5^e édition) 827 pages.
- Cas distribués en classe

- Grilles d'analyses individuelles, dont une à payer soit le test MBTI (copyright) (environ 18 \$)

Méthodes pédagogiques

Exposés magistraux avec présentations PPT Études de cas en équipe et discussion en plénière Papier de discussion personnel (PDP)
Exercices spécifiques + simulations intensives ou cas
Envoi des PPT aux étudiants, étudiantes + prises de notes par les étudiants

Modalités d'évaluation

Travail individuel durant la session

- 2 PDP à partir des lectures du codex (2 PPP, choix des dates x 15 %) 30%

Travail en équipe durant la session

- 2 Études de cas avec Powerpoint (oral avec power point 1/2 de la classe cas numéro 1 et ½ le cas numéro 2) et rapport écrit pour toutes les équipes (10% + 20%) (rapport écrit de groupe à remettre les 6 mars pour la cas numéro 1 et 20 mars pour le cas numéro 2) 30%
- 1 activité de simulation intensive avec présentation le dimanche 6 avril 10%

Travail individuel de fin de session

- 1 rapport individuel sous forme de «take-home» (à remettre le vendredi 11 avril) 30%

Contenu du cours

Première partie

Accueil des étudiants, présentation du cours et de la matière.
Perspective historique de la gestion de projet. Caractéristiques de l'activité projet.
Notions de base en comportement humain au travail et spécificités de ces aspects en mode projet
: personnalité, perception, attitudes et comportements, satisfaction et motivation
Application des concepts vus en classe à l'aide de grilles d'analyse psychologique + étude de cas à traiter en équipe

- Séance 1, séance 2, séance 3, séance 4 et séance 5

Seconde partie

Équipe de projet : acteurs projet, composition, structure, facteurs d'influence, dynamique, processus et méthodologies en mode projet, indicateurs de performance

Applications via étude de cas à traiter en équipe et mise en situation

- Séance 6

Troisième partie

Méthodes et habiletés dédiées au travail en équipe projet en tant que membre et à la gestion d'une équipe de projet en tant que gestionnaire: communication, négociation, collaboration, apprentissage, exercice du leadership, prise de décision et résolution de problèmes... Simulation intensive en équipe aléatoire pour intégration de l'ensemble de la matière

- Séances 7, 8, 9, 10 et 11

Quatrième partie

Mise en perspective des acquis et bilan du cours

- Séance 12, 13, 14 et 15

Détail des séances de cours

Séance 1 (3 heures)- mercredi 15 avril 2014

Contenu en classe

- Accueil des étudiants, étudiantes et présentation mutuelle
- Plan et codex; modalités de fonctionnement
- Définitions, caractéristiques et spécificités des projets et du comportement organisationnel (CO)
- Perspective historique de la gestion de projet : de l'ingénierie de projet au management de projet

Lectures à faire

- Codex :
 - Hazebroucq J.M. et O. Badot, 1997, Chapitre Un, pages 9 à 29, Extraits du livre *Le management de projet*, Collection Que sais-je, Éditions PUF, Paris, France, total 127 pages, ISBN 2-1304-7717-9
 - Garel G., 2003, pages 5 à 16, Extrait du livre *Le management de projet*, Collection Repères, - Éditions La Découverte, Paris, France, total 123 pages, ISBN 2-7071-4075-9
 - Jolivet F., 2003, «Un projet pas à pas», pages 95 à 109, in *Manager l'entreprise par projets*, Collection pratiques d'entreprises, Editions EMS Management et Société, France, total 296 pages, ISBN 2-84769- 001-8

- Livre :
Chapitre 1 et 2 du livre de Picq

Chapitres 1 et 2 du livre de Bénabou : plus spécifiquement pages 4 à 7 et pages 50 à 57; tableau de la page 71, tableau page 76.

Séance 2 (3 heures)- mercredi, 22 janvier 2014

Travail préparatoire

- PDP à remettre en début de séance s'il y a lieu : réponse à la question présentée en classe à travers la lecture de deux au moins des textes du codex prévus pour la séance 2

Contenu en classe

- Notions théoriques : traits de personnalité, mécanismes de perception, séquence opinion/attitude/comportement. Exercice de compréhension

Lectures à faire

- Codex :
 - Morin E.M., 1996, «Typologie psychologique», pages 54 à 63, in *Psychologies au travail*, éditions Gaétan Morin, Montréal, Canada, total 535 pages, ISBN 2-89105-622-1,
 - Bellenger L., 2005, «Le management du projet», pages 77 à 83, in *Piloter une équipe projet*, Éditions ESF, France, total 206 pages, ISBN 2-7101-1632-4
 - Kliem R et Anderson H, 1996, «Teambuilding styles and their impact on project management results», pages 41 à 50, *Project Management Journal*, Vol 27 (1), USA, ISSN 0263-7863-96
 - Lee-Kelley, Liz, 2006. «Locus of control and attitudes to working in virtual teams», pages 234 à 243. *International Journal of Project Management*, Vol. 24, Grande-Bretagne, ISSN 0263-7863-03
- Livres :
 - Chapitres 3 et 4 du livre de Bénabou,

Suite de la séance

- Faire le PDP pour la séance 3, si celui-ci a été choisi parmi les 2 à remettre

Séance 3 Satisfaction et motivation

Contenu en classe

Satisfaction et motivation au travail

Suivi et travail préparatoire pour la prochaine séance :

Lectures à faire

- Codex :
 - Gallstedt M., 2003, «Working conditions in projects : perceptions of stress and motivation among projects team members and project manager», pages 449 à 455, *International Journal of Project Management*, Vol 21, Grande-Bretagne,

ISSN 0263-7863-03

- Dunn S.C., 2001, «Motivation by project and functional managers in matrix organizations», pages 3 à 9, Engineering Management Journal, Vol 13 (2), ISSN: 0960-7919, Grande-Bretagne

Livre :

- Chapitres 5 à 7 du livre de Bénabou, chapitre 5 du livre de Picq

Lectures complémentaires

- Codex :
- Crawford L., 2000, «profiling the competent project manager», Proceedings of PMI Research Conference 2000, pages 3 à 15, total 460 pages, Newtown Square, Pennsylvania USA, ISBN 1-880410-88-5
- Desbiens D., 2001, «Pour une collaboration réussie dans l'organisation, recommandations de HB Karp», texte original

Séance 4 profil psychologique personnel

Apporter en classe le test complété mais non corrigé : nous le corrigerons en classe

Contenu en classe

- Profil psychologique personnel
- Applications liées aux thèmes de la séance 2 avec grille d'analyses personnelles et tests de personnalités + débriefing et discussion

Séance 5 mercredi, 12 février 2014 Analyse de cas

Contenu en classe

- Applications via un cas à analyser et à présenter en équipe (Powerpoint), selon les thèmes vus en classe : de personnalité à motivation. Le cas est remis à la séance 5

Suite de la séance

- Amorcer le Powerpoint du cas pour la moitié des équipes préalablement choisies qui présenteront le 19 février et effectuer le rapport écrit de l'équipe à remettre le 6 mars (séance 7)
- Re-lecture du cas pour la séance 6, qui comporte une présentation PPT en classe par chacune des équipes d'étudiants formées pour cette séance.
- Faire le PPP pour la séance 6, si celui-ci a été choisi parmi les 2 à remettre

Séance 6 (3 heures) – mercredi, 19 février

Contenu en classe

- *Présentation Powerpoint en classe du cas de la séance 5 par chacune des équipes d'étudiants formées pour cette séance.* Les idées de chacun des

groupes peuvent être réutilisées pour améliorer votre rapport écrit à déposer à la prochaine séance.

- Concepts de : facteurs d'influence, acteurs projets et stakeholders, composition d'une équipe de projet, structure projet.

Lectures à faire

- Codex :
 - Midler C., 1993, «L'acteur-projet: situations, missions, moyens», extraits du chapitre Trois, pages 81 à 99, In *Pilotages de projet et entreprises*, Collectif Ecosip, sous la direction de C. Midler et V. Giard, Editions Economica, France, total 302 pages, ISBN 2-7178-2555-X
 - Karlsen J.T., 2002, «Project stakeholder management», pages 19 à 24, *Engineering Management Journal*, Vo 14 (4), Grande-Bretagne
 - Giard V., 1996, «De nouvelles formes d'organisation pour l'entreprise :gestion et management de projet», pages 30 à 37, in *Management et Organisation des entreprises*, Cahiers Français numéro 287 de juillet-septembre 1996, Éditions La Documentation française, France, total 112 pages
- Livre :
 - Chapitre 15 du livre de Bénabou, chapitre 3 et 4 de Picq

Suite de la séance

- Faire le PPP pour la séance 7, si celui-ci a été choisi parmi les 2 à remettre

Séance 7 (3 heures) – mercredi, 6 mars 2014

Travail préparatoire

- Remettre le rapport d'équipe concernant le cas 1 de la séance 5*

Contenu en classe

- Concepts de : dynamique de l'équipe, facteurs de cohésion, fonctionnement, processus et méthodologies, performance.

Lectures à faire

Codex :

- Asquin, A., Falcoz, C. et T. Picq. «L'équipe projet : un collectif à géométrie variable» pages 109 à 124, in *Ce que manager un projet veut dire*. Éditions d'organisation. France, Total 302 pages. ISBN 2-7081-3261-X
- Lewis James L. 2001, *Fundamentals of project management*, pages 117 à 128, «Managing the project team», chapitre 9, Editions AMACOM, 2e édition, USA, ISBN 0-8144-7132-3
- Katzenback J. et Smith D., 1994, pages 47 à 69, + pages 87 à 107, in *Les équipes haute performance*, Éditions Dunod Paris, total 268 pages ISBN 2-10-002127-3
- Hoffman E .J., Kinlaw C. S. et D.C. Kinlaw, 2000, «Developing superior project teams : a study of the characteristics of high performance in project teams»,

pages 29 à 35, Proceedings of PMI Research Conference 2000, ISBN 1-880410-88-5, USA

Livres :

- Chapitres 8 et 9 du livre de Bénabou, chapitre 6 du livre de Picq

Lectures complémentaires

- Codex :
 - De Vries K, 2002, «Les équipes performantes : les leçons des Pygmées», Chapitre 6, pages 165 à 191, in *Combat contre l'irrationalité des managers*, Éditions d'organisation, France, total 284 pages, ISBN 2-7081-2714-4
 - Aubé C, Savoie A. et V. Rousseau, 2000, «Le développement des équipes de travail : où en sommes-nous ?», *Revue québécoise de psychologie*, Canada, Vol 21 (3)

Séances 8 et 9 (6 heures) – samedi 8 mars 2014 Analyse d'un cas

Travail préparatoire

- Apporter les notes des cours 1 à 7 pour la séance 8 ainsi que le codex

Contenu en classe

- Applications via un cas à analyser et à présenter en équipe à la prochaine séance (PPT), selon les thèmes vus en classe, de projet à performance. Ce cas sera remis séance tenante.

Suite de la séance

- Amorcer l'analyse et le powerpoint du cas et s'assurer que le rapport écrit seront remis au professeur pour la séance 10, le mercredi 20 mars 2013.

Séance 10 (3 heures)- mercredi, 13 mars 2014

Contenu en classe

- Présentation Powerpoint en classe du cas de la séance 8 par chacune des équipes d'étudiants et étudiantes formées pour cette séance. Les idées de chacun des groupes peuvent être réutilisées pour améliorer votre rapport écrit à déposer à la prochaine séance.
- Concepts de : communication ; négociation et conflit, collaboration

Lectures à faire

- Codex :
 - Midler C., 1996, «L'art de l'influence», Chapitre Deux, pages 65 à 87, in *L'auto qui n'existait pas*, Éditions Dunod, Paris, France, total 215 pages, ISBN 2-10-004228-9
 - Lovelace K, Shapiro D.L. et L.R. Weingart, 2001, «Maximizing cross functional new products teams innovativeness and constraint adherence : a conflict communications perspective», pages 779 à 793, *Academy of management Journal*, Vol 44 (4), USA
 - Terje, I., Vaaland, 2003. «Improving project collaboration : start with conflicts»

- Livre :
Chapitres 11 et 13 du livre de
Bénabou

Séance 11 (3 heures)- mercredi le 20 mars 2014

Travail préparatoire

- Rapport écrit de groupe Cas no 2 à remettre*

Contenu en classe

- Exercice du leadership. Grilles d'analyse.

Lectures à faire

- Codex :
 - Turner J.R. et Muller R., 2005, «The project manager's leadership style as a success factor on projects : a literature review», pages 49 à 61 *Project Management Journal*, Vol 36 (2), USA, ISSN 8756-9728-05
 - Muller, R. et R. Turner, 2007. «Matching in the project manager's leadership style to project type», pages 21-32, *International Journal of Project Management*, Vol. 25, UK
 - Kloppenborg T J et Petrick J A, 1999, «Leadership in project life cycle and team character development», pages 8 à 13, *Project Management Journal*, Vol 21, juin, USA, ISSN 8756-9728-99
- Livre :
Chapitres 14 du livre de Bénabou, chapitres 7 et 9 de Picq

Séance 12 (3 heures)- mercredi 27 mars 2014

Contenu en classe

- Autorité et pouvoir

Lectures à faire

- Livre :
Chapitres 12 du livre de Bénabou

Séance 13, partie 1 (3 heures)- mercredi, 2 avril 2014

Contenu en classe

- Prise de décision, résolution de problèmes, gestionnaire éveillé.

Lectures à faire

- Codex :
 - Parkin J., 1996, «Organizational decision making and the project manager», pages 257 à 263, *International Journal of Project Management*, Vol. 14 (5), Grande-Bretagne, ISSN 0263-7863-96
 - Murtoaro, J. et J. Kujala, 2005, «Project negotiation analysis», pages 722 à 733, *International Journal of Project Management I*, Vol. 25, UK

- Livre :
Chapitre 10 du livre de Bénabou

Lectures complémentaires

- Codex :
- Dimitroff R.D, Schmidt L.A. et T.D. Bond, 2005, «Organizational behaviour and disaster : a study of conflict at NASA», pages 28 à 38, Project Management Journal, Vol 36 (2), USA, ISSN 8756-9728- 05

Suite de la séance

- Préparation pour la séance 14-15 qui est une simulation intensive spéciale.
- Attention : pas de possibilité de remettre un PDP aux séances jumelles 14 et 15

Séance 14-15, partie 2 (6 heures)- dimanche 6 avril 2014- Simulation

Travail préparatoire

- Relire les notes de cours de toutes les séances
- Remettre le rapport individuel («take-home») pour vendredi 11 avril

Contenu en classe

- Simulation intensive avec présentation en fin de séance

Lectures à faire

- Codex :
- Courtot H., 1998, Les risques organisationnels et humains, pages 106 à123, In *La gestion des risques dans les projets*, Éditions Economica, France, total 294 pages, ISBN 2-7178-3692-6
- Crawford L., Morris P., Thomas, J. et M. Winter, 2006, «Practitioner development :from trained technicians to reflective practitioners», pages 722 à 733, *International Journal of Project Management I*, Vol. 24, UK
- Fleming Q.W. et Koppelman J.M., 1996, «Integrated project development teams : another fad... or a permanent change», pages 163 à 168, *International Journal of Project management*, Vol 14 (3), Grande-Bretagne, ISSN ISSN 0263-7863-96
- Livre :
- Chapitre 17 du livre de Bénabou, chapitres 8 du livre de Picq

Suite de la dernière séance

- Vérifier que son équipe de la simulation a bien répondu à toutes les exigences du projet
- Rédiger au plus vite le travail individuel ! et ouf... respirez...
- Conserver toutes ses notes de cours pour les prochains cours du programme de Gestion de projet et en particulier pour le cours MGP 7180
- Bilan du cours 7130 et perspectives d'usage pour les autres cours

MERCI DE BIEN LIRE CE PLAN AVANT DE QUESTIONNER

Calendrier des rencontres

Dates	Séance
Mercredi 15 janvier	1
Mercredi 22 janvier	2
Mercredi 29 janvier	3
Mercredi 5 février	4
Mercredi 12 février	5
Mercredi 19 février	6
Mercredi 26 février	Relâche
Mercredi 6 mars	7
Samedi 8 mars	8 et 9
Mercredi 13 mars	10
Mercredi 20 mars	11
Mercredi 27 mars	12
Mercredi 2 avril	13
Dimanche 6 avril	14-15
Vendredi 11 avril	Remise travail final individuel



Département de management et technologie

École des sciences de la gestion

MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET
MGP7180 — SÉMINAIRE D'APPLICATION

PLAN DE COURS



AUTOMNE 2015

Monique AUBRY, Ph.D.

Caroline COULOMBE, Ph.D.

PROFESSEURES

INFORMATIONS PRATIQUES

HORAIRE	Mardi AM et Mardi PM	Voir le calendrier détaillé des rencontres sur Moodle
PÉRIODE	8 septembre 2015 au 15 décembre 2015	
LOCAL		
PROFESSEURES	Monique Aubry	aubry.monique@uqam.ca
	Caroline Coulombe	coulombe.caroline@uqam.ca
DISPONIBILITÉ	Sur rendez-vous	

PLAN DE COURS

Développer des habiletés en gestion de projet exige plus que des connaissances. Cela exige de développer un savoir-faire à travers la pratique et l'expérimentation. La gestion de projet est un art et une science. Il faut apprendre à reconnaître les moments où il convient d'appliquer un modèle préétabli et les moments où il faudra être créatif.

Dans cette perspective, le cours MGP7180 constitue un moment privilégié de votre formation. Il permet de faire véritablement l'expérience de l'équipe dans un contexte de projet réel. Pourtant l'expérience va au-delà de cette seule dynamique. Le cours devient aussi une occasion privilégiée pour faire le point sur ce que l'on a appris et ce que l'on a compris. Il exige un désir d'aller plus loin que les apprentissages formels et de voir où se trouvent forces et faiblesses.

Le projet dans lequel vous allez vous engager constitue une véritable expérience de travail à inscrire à votre curriculum vitae. C'est l'occasion de commencer à bâtir votre réputation dans le milieu de la gestion de projet et, en même temps, votre réseau. Votre projet, c'est votre *carte de visite*.

La possibilité de choisir entre certains projets, des principes clairs de constitution des équipes, des professeures jouant des rôles distincts, mais dont l'objectif est de faire de ce cours une expérience unique d'apprentissage, sont autant d'atouts pour que tous et toutes puissent tirer le maximum de ce projet.

OBJECTIFS DU COURS

OBJECTIF GÉNÉRAL

Ce cours a pour but de favoriser l'application, dans le contexte d'un projet réel, des principes et techniques d'une bonne gestion de projet. Il offre aux étudiants une occasion de développer leurs compétences en gestion de projet dans toutes ses facettes, autant techniques qu'humaines, et dans toutes les phases du cycle de développement d'un projet, du démarrage à la clôture.

OBJECTIFS PARTICULIERS

Le cours permettra à chaque étudiant de maîtriser les compétences suivantes:

1. Le développement d'une meilleure connaissance de son profil de compétences comme membre d'une équipe de projet et, éventuellement de chef de projet;
2. La maîtrise de certaines habiletés essentielles au fonctionnement efficace d'une équipe de projet;
3. L'utilisation des techniques et des outils de gestion de projet appris dans les cours précédents du programme;
4. L'observation des phénomènes caractérisant la dynamique et l'évolution d'une équipe de projet et leur gestion appropriée;
5. La capacité d'identifier les problèmes, techniques ou humains, susceptibles d'être rencontrés dans la réalisation d'un projet et la possibilité d'expérimenter des façons de les analyser et de les gérer.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

L'apprentissage de la gestion de projet se réalise efficacement par la mise en pratique et par l'expérimentation. Le cours est conçu de façon à fournir aux étudiants une occasion d'apprendre en mettant la main à la pâte. Sous la direction d'un chef de projet, les étudiants devront réaliser en équipe, un projet de leur choix en appliquant les principes, les techniques et les habiletés acquises dans les cours précédents du programme MGP. Ce faisant, ils devront satisfaire aux exigences d'une équipe de direction de projet et les besoins d'un client.

Le cours vise l'application, la maîtrise et l'intégration des notions apprises antérieurement et le développement d'habiletés personnelles. Les activités proposées sont choisies pour favoriser l'apprentissage par expérimentation et par rétroaction. Dans cette perspective, les professeurs jouent avant tout un rôle de guide et de soutien aux personnes et aux équipes.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

OBLIGATOIRE

1. Formulaire d'évaluation MBTI – Si vous ne retrouvez plus votre évaluation MBTI, il faudra le refaire en vous procurant à nouveau le formulaire d'évaluation.
2. Hirsh, E., Hirsh, K. W., & Krebs Hirsh, S. (2009). *Introduction aux types psychologiques dans les équipes* (2^e ed.). Edmonton, Canada: Psychometrics Canada.

Ce matériel est en vente à la librairie ESG UQAM de la COOP UQAM située au 335, rue Ste-Catherine Est.

SUGGÉRÉ

La liste qui suit suggère des ouvrages à consulter pour appuyer votre démarche.

Barrais, D. (2014). *101 Clés pour gérer les conflits*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Cormier, S. (1995) *La communication dans les organisations*, Sillery : PUQ, 1995.

Covey, S. (1991) *Les sept habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*, Paris : First.

Fustec, A., & Sappey-Marinié, D. (2011). *Manager la génération Y avec les neurosciences*. Paris : Eyrolles.

Katzenbach, J.R. et Smith, D.K. (1993) *The Wisdom of Teams. Creating the*

High Performance Team, New York: Harper, . En français *Les équipes haute Performance* (1994) Paris : Dunod.

Leclerc, C. (1999) *Comprendre et construire les groupes*, Les Presses de l'Université Laval.

Lencioni, Patrick (2002) *The Five Dysfunctions of a Team. A Leadership Fable*. Jossey Bass.

Marsan, C. (2005). *Gérer et surmonter les conflits*. Paris : éditions Dunod.

St-Arnaud, Y. (1989) *Les petits groupes : Participation et communication*. Montréal : PUM.

Senge, P. (1991). *La 5^e discipline*, Paris : First.

Ces ouvrages seront mis à la réserve de la bibliothèque centrale de l'UQAM pour vous.

En ce qui concerne les dimensions plus techniques de la gestion de projet, vous devez vous référer aux ouvrages, cahiers de lecture et notes de cours de vos cours précédents.

ÉVALUATION

L'évaluation vise à mesurer l'atteinte de chacun des objectifs spécifiques du cours. Un document d'accompagnement apporte plus de détails sur chacun des éléments d'évaluation. Les travaux doivent être déposés sur le site-cours Moodle aux dates qui y sont indiquées.

Éléments d'évaluation		Individuel	Équipe	Sous-total
Travail individuel				30 %
1	Formulation des objectifs individuels	30%		
2	Synthèses du journal de bord			
Travail d'équipe				70 %
3	Contrat de fonctionnement d'équipe		30 %	
4	Rapports de fonctionnement d'équipe			
5	Charte de projet		25 %	
6	Plan de management de projet			

7	Rapports d'avancement et rapport d'audit			
8	Offre de service			
9	Évaluation qualitative globale		15%	
10	Rapport de clôture			
TOTAL		30 %	70 %	100 %

AUTRES INFORMATIONS UTILES

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

1. Présence aux rencontres. Un calendrier des rencontres individuelles, en équipe et en classe est disponible sur le site cours Moodle. La présence à ces rencontres est obligatoire. En cas d'absence justifiée, l'équipe de direction doit en être informée à l'avance. Les impacts de l'absence doivent être identifiés et accompagnés des mesures de rattrapage appropriées.

Si jamais il y a absence lors du premier cours où le choix des équipes et des projets à lieu, les individus absents se verront attribués au sort un projet dans les disponibilités restantes.

2. Respect des dates des livrables. Pénalités : 10 % du poids de chaque note par jour calendaire de retard dans la remise de chaque document (à moins d'une entente préalable exceptionnelle avec les professeures).
3. Qualité du français : une note d'appréciation de la qualité du français sera attribuée à tous les travaux remis. La note de passage du cours est de 60 % aussi bien pour la partie individuelle ainsi que pour l'évaluation de groupe.
4. L'usage des ordinateurs ou ipad est permis exclusivement aux fins du travail en classe. L'usage des téléphones intelligents n'est pas permis durant les cours.

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Deux documents d'accompagnement ont été préparés pour compléter les informations du Plan de cours. Le premier intitulé « Les projets et les équipes de projets » présente l'information nécessaire pour bien comprendre les modalités de composition des équipes et leur fonctionnement ainsi que les critères pour choisir les projets.

Le second document d'accompagnement, intitulé « Les livrables », présente comme son nom l'indique les détails de ce qui est attendu de chacune des équipes et de chacun des membres aussi bien en terme de dynamique que de projet. Les étudiants et étudiantes sont invités à s'y référer de façon systématique.

LE SITE MOODLE DU COURS

Les informations sur le cours, les exigences d'évaluation, l'horaire des activités sont disponibles sur le site Moodle du cours. Tous les travaux devront y être déposés en respectant les dates et heures limites de dépôt. Les professeurs utilisent le courriel de l'UQAM afin de communiquer avec les étudiants. Vous êtes donc priés de vérifier régulièrement votre messagerie.

LE RESPECT DES RÈGLEMENTS UNIVERSITAIRES

PLAGIAT

Règlement no 18 sur les infractions de nature académique

Tout acte de plagiat, fraude, copiage, tricherie ou falsification de document commis par une étudiante, un étudiant, de même que toute participation à ces actes ou tentative de les commettre, à l'occasion d'un examen ou d'un travail faisant l'objet d'une évaluation ou dans toute autre circonstance, constituent une infraction au sens de ce règlement

La liste non limitative des infractions est définie comme suit :

- la substitution de personnes ;
- l'utilisation totale ou partielle du texte d'autrui en le faisant passer pour sien ou sans indication de référence ;
- la transmission d'un travail pour fins d'évaluation alors qu'il constitue essentiellement un travail qui a déjà été transmis pour fins d'évaluation académique à l'Université ou dans une autre institution d'enseignement, sauf avec l'accord préalable de l'enseignante, l'enseignant ;
- l'obtention par vol, manœuvre ou corruption de questions ou de réponses d'examen ou de tout autre document ou matériel non autorisés, ou encore d'une évaluation non méritée ;

- la possession ou l'utilisation, avant ou pendant un examen, de tout document non autorisé ;
- l'utilisation pendant un examen de la copie d'examen d'une autre personne ;
- l'obtention de toute aide non autorisée, qu'elle soit collective ou individuelle ;
- la falsification d'un document, notamment d'un document transmis par l'Université ou d'un document de l'Université transmis ou non à une tierce personne, quelles que soient les circonstances ;
- la falsification de données de recherche dans un travail, notamment une thèse, un mémoire, un mémoire-crédation, un rapport de stage ou un rapport de recherche.

Les sanctions reliées à ces infractions sont précisées à l'article 3 du Règlement no 18

Pour plus d'information sur les infractions académiques et comment les prévenir :

www.integrite.ugam.ca

Politique 16 sur le harcèlement sexuel

Le harcèlement sexuel se définit comme étant un comportement à connotation sexuelle unilatéral et non désiré ayant pour effet de compromettre le droit à des conditions de travail et d'études justes et raisonnables ou le droit à la dignité.

La Politique 16 identifie les comportements suivants comme du harcèlement sexuel :

1. Manifestations persistantes ou abusives d'un intérêt sexuel non désirées.
2. Remarques, commentaires, allusions, plaisanteries ou insultes persistants à caractère sexuel portant atteinte à un environnement propice au travail ou à l'étude.
3. Avances verbales ou propositions insistantes à caractère sexuel non désirées.
4. Avances physiques, attouchements, frôlements, pincements, baisers non désirés.
5. Promesses de récompense ou menaces de représailles, implicites ou explicites, représailles liées à l'acceptation ou au refus d'une demande d'ordre sexuel.
6. Actes de voyeurisme ou d'exhibitionnisme.
7. Manifestations de violence physique à caractère sexuel ou imposition d'une intimité sexuelle non voulue.

8. Toute autre manifestation à caractère sexuel offensante ou non désirée.

Pour plus d'information :

http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique_no_16.pdf

Pour rencontrer une personne ou faire un signalement :

Bureau d'intervention et de prévention en matière de harcèlement :

514-987-3000, poste 0886

<http://www.harcelement.uqam.ca>



Département de management et technologie

École des sciences de la gestion
Université du Québec à Montréal

MBA & MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET

PLAN DE COURS



HIVER 2016

Caroline COULOMBE, Ph.D.

PROFESSEURE

INFORMATIONS PRATIQUES

HORAIRE	A venir- tel que décrit en ligne
PÉRIODE	Session Hiver 2016 LOCAL
PROFESSEURES	Caroline Coulombe coulombe.caroline@ugam.ca
DISPONIBILITÉ	Sur rendez-vous, bureau DS-3759

PLAN DE COURS

Développer des habiletés en gestion de projet exige plus que des connaissances. Cela exige de développer un savoir-faire à travers la pratique et l'expérimentation. La gestion de projet est un art et une science. Il faut apprendre à reconnaître les moments où il convient d'appliquer un modèle préétabli et les moments où il faudra être plus intuitif ou créatif.

Ce cours aborde des questions centrales à tout environnement de projet et qui représentent souvent des dilemmes pour les personnes travaillant dans de tels environnements.

Le cours examinera d'abord toutes les facettes de la négociation dans un environnement projet et ses variations selon le mode retenu (de matriciel faible au mode projet). Les dimensions politiques du projet seront ensuite traitées, passant des habiletés personnelles (intelligence émotionnelle, capacité d'influence, leadership) à la compréhension des lieux de décision. Ces questions déboucheront sur une réflexion portant sur les valeurs fondamentales des individus et des organisations et des défis éthiques qui marquent des environnements multiculturels, complexes, compétitifs et en transformation rapide.

La participation active des étudiants et étudiantes est primordiale pour intégrer les différents concepts présentés. À cette fin, les méthodes pédagogiques utilisées incluront notamment des études de cas, des simulations et des discussions critiques.

OBJECTIFS DU COURS

OBJECTIF GÉNÉRAL

Ce cours vise à permettre à l'étudiant d'analyser, de comprendre et d'appliquer les mécanismes de négociation ainsi que les enjeux politiques liés à un environnement de projet. Ce cours vise également à permettre à l'étudiant d'identifier les problématiques éthiques individuelles et organisationnelles spécifiques à cet environnement projet.

OBJECTIFS PARTICULIERS

Le cours permettra à chaque étudiant de maîtriser les compétences suivantes :

1. S'approprier les concepts concernant la négociation et les enjeux de pouvoir et de politique organisationnelle en contexte projet;
2. Se familiariser avec les méthodes et habiletés de la négociation et de la gestion du pouvoir et de la politique organisationnelle;
3. S'initier aux outils de la négociation et de la gestion du pouvoir et de la politique organisationnelle;
4. Savoir repérer les enjeux éthiques lors de la négociation, de la politique organisationnelle et du pouvoir;
5. Se positionner face aux enjeux éthiques rencontrés en mode projet.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

L'apprentissage de la négociation, de la politique organisationnelle et de l'éthique en gestion de projet se réalise efficacement par la mise en pratique et par l'expérimentation. Le cours est conçu de façon à fournir aux étudiants une occasion d'apprendre en pratiquant. Plusieurs études de cas, simulations et discussions parsèmeront les séminaires de rencontre.

Le cours vise l'application, la maîtrise et l'intégration des notions relatives à la négociation, la politique organisationnelle et l'éthique. Les activités proposées sont choisies pour favoriser l'apprentissage par expérimentation et par rétroaction. Dans cette perspective, la professeure joue un rôle de guide et de soutien aux personnes et aux équipes.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

OBLIGATOIRE :

EST DISPONIBLE SUR MOODLE AUX SESSIONS APPROPRIÉES

SUGGÉRÉ

La liste qui suit suggère des ouvrages à consulter pour appuyer votre démarche.

Barry B., Lewicki R., Minton J., Saunders D. (2003). *Essentials of Negotiation*, 3rd Edition, McGraw-Hill. ISBN 0071232540

Buchanan, D.A., Badham, R.J. (2008). *Power, Politics, and Organizational Change: Winning the turf game*, Sage Publications, ISBN 978-1-4129-2833-5

Crane, A., Matten, D. (2010). *Business ethics*, Oxford University Press, 3rd edition. ISBN 978-0-19-956433-0

Harvard Business Essentials (2003). *Negotiation*, Harvard Business School Press. ISBN 1591391113

Lax D., Sebenius J., (2006). *3D Negotiations: Powerful Tools to Change the Game in Your Most Important Deals*, Harvard Business School Press. ISBN 1591397995

McShane, S.L., Steen, S.L., Benabou, C. (2013). *Comportement Organisationnel: comportements humains et organisations dans un environnement complexe*, Chenelière McGrawHill, ISBN 978-2-7651-0604-3

Thompson, L. (2005). *The Mind & Heart of the Negotiator*, 5th Edition, Pearson Prentice Hall. ISBN-10: 0132543869 ISBN-13: 978-0132543866

Ces ouvrages seront mis à la réserve de la bibliothèque centrale de l'UQAM pour vous.

ÉVALUATION

L'évaluation vise à mesurer l'atteinte de chacun des objectifs spécifiques du cours. Les travaux de groupe s'effectueront en classe. Les travaux doivent être déposés sur le site- cours Moodle aux dates qui y sont indiquées.

Éléments d'évaluation	Répartition	Sous- total
Travail individuel		60 %

1	Essai individuel (maison)	35 %	
2	Participation	10 %	
3	Groupe lecture (toutes) et présentation (1)	15 %	
Travail d'équipe			40 %
4	Deux analyses de cas (en classe)	20 %	
5	Poster & présentation (dernier cours)	20 %	
TOTAL			100 %

AUTRES INFORMATIONS UTILES

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

1. Présence aux rencontres. La présence aux séminaires est obligatoire. En cas d'absence justifiée, la professeure doit en être informée à l'avance. Les impacts de l'absence doivent être identifiés et accompagnés des mesures de rattrapage appropriées.
2. Respect des dates des livrables. Pénalités : 10 % du poids de chaque note par jour calendaire de retard dans la remise de chaque document (à moins d'une entente préalable exceptionnelle avec la professeure).
3. Qualité du français : une note d'appréciation de la qualité du français sera attribuée à tous les travaux remis. La note de passage du cours est de 60 % aussi bien pour la partie individuelle ainsi que pour l'évaluation de groupe.
4. L'usage des ordinateurs ou ipad est permis exclusivement aux fins du travail en classe. L'usage des téléphones intelligents n'est pas permis durant les cours.

LE SITE MOODLE DU COURS

Les informations sur le cours, les exigences d'évaluation, l'horaire des activités sont disponibles sur le site Moodle du cours. Tous les travaux devront y être déposés en respectant les dates et heures limites de dépôt. La professeure utilise le courriel de l'UQAM afin de communiquer avec les étudiants. Vous êtes donc priés de vérifier régulièrement votre messagerie.

LE RESPECT DES RÈGLEMENTS UNIVERSITAIRES

<p>PLAGIAT</p> <p>Règlement no 18 sur les infractions de nature académique</p>
<p>Tout acte de plagiat, fraude, copiage, tricherie ou falsification de document commis par une étudiante, un étudiant, de même que toute participation à ces actes ou tentative de les commettre, à l'occasion d'un examen ou d'un travail faisant l'objet d'une évaluation ou dans toute autre circonstance, constituent une infraction au sens de ce règlement</p>
<p>La liste non limitative des infractions est définie comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> la substitution de personnes ; l'utilisation totale ou partielle du texte d'autrui en le faisant passer pour sien ou sans indication de référence ; la transmission d'un travail pour fins d'évaluation alors qu'il constitue essentiellement un travail qui a déjà été transmis pour fins d'évaluation académique à l'Université ou dans une autre institution d'enseignement, sauf avec l'accord préalable de l'enseignante, l'enseignant ; l'obtention par vol, manœuvre ou corruption de questions ou de réponses d'examen ou de tout autre document ou matériel non autorisés, ou encore d'une évaluation non méritée ; la possession ou l'utilisation, avant ou pendant un examen, de tout document non autorisé ; l'utilisation pendant un examen de la copie d'examen d'une autre personne ; l'obtention de toute aide non autorisée, qu'elle soit collective ou individuelle ; la falsification d'un document, notamment d'un document transmis par l'Université ou d'un document de l'Université transmis ou non à une tierce personne, quelles que soient les circonstances ; la falsification de données de recherche dans un travail, notamment une thèse, un mémoire, un mémoire-crédation, un rapport de stage ou un rapport de recherche. <p>Les sanctions reliées à ces infractions sont précisées à l'article 3 du Règlement no 18</p> <p>Pour plus d'information sur les infractions académiques et comment les prévenir :</p> <p>www.integrite.uqam.ca</p>

Politique 16 sur le harcèlement sexuel

Le harcèlement sexuel se définit comme étant un comportement à connotation sexuelle unilatéral et non désiré ayant pour effet de compromettre le droit à des conditions de travail et d'études justes et raisonnables ou le droit à la dignité.

La Politique 16 identifie les comportements suivants comme du harcèlement sexuel:

1. Manifestations persistantes ou abusives d'un intérêt sexuel non désirées.
 2. Remarques, commentaires, allusions, plaisanteries ou insultes persistants à caractère sexuel portant atteinte à un environnement propice au travail ou à l'étude.
 - Avances verbales ou propositions insistantes à caractère sexuel non désirées.
 - Avances physiques, attouchements, frôlements, pincements, baisers non désirés.
 5. Promesses de récompense ou menaces de représailles, implicites ou explicites, représailles liées à l'acceptation ou au refus d'une demande d'ordre sexuel.
 - Actes de voyeurisme ou d'exhibitionnisme.
 7. Manifestations de violence physique à caractère sexuel ou imposition d'une intimité sexuelle non voulue.
- Toute autre manifestation à caractère sexuel offensante ou non désirée.

Pour plus d'information :

<http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique16>

Pour rencontrer une personne ou faire un signalement :

Bureau d'intervention et de prévention en matière de harcèlement : 514-987-3000, poste 0886

<http://www.harcelement.uqam.ca>

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DES ÉTUDIANTS

Praticien réflexif

Mise en contexte

Les projets se réalisent aujourd'hui dans des organisations de plus en plus complexes. Les solutions à mettre en œuvre sont rarement des recettes toutes faites. Cela exige de la part du gestionnaire de projet de bien comprendre le contexte et de "créer" la meilleure solution qui convient le mieux à la situation, avec l'aide de son équipe. Cela exige une pratique réflexive.

La pratique réflexive signifie la capacité à re-questionner ses actions et choix d'outils pour une performance améliorée. Pour devenir praticien réflexif, nous proposons que cette compétence de réflexivité soit enseignée intentionnellement auprès des étudiants de cycles supérieurs en gestion de projet.

Objectif de la recherche

Le but de cette recherche est d'évaluer l'impact de la formation en gestion de projet sur les pratiques réflexives des étudiants ou praticiens.

Cette deuxième phase de la recherche vise les étudiants ayant participé au cours.

Participation

Nous avons besoin de votre participation pour faire de cette étude un succès qui éclairera les pratiques du gestionnaire de projet (GP) mais aussi celles des équipes enseignantes.

Ce questionnaire constitue donc une deuxième étape.

Un certificat éthique de la recherche a été obtenu pour cette recherche, toutes les données recueillies sont donc traitées de manières anonymes et confidentielles.

Cependant, vous avez le choix de nous laisser votre courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un rapport sommaire de l'enquête. Merci d'inscrire votre courriel à la fin du questionnaire.

Chacune des questions est posée en référence à votre situation par rapport au début du cours. Veuillez répondre aux questions suivantes au meilleur de votre connaissance, sans chercher à rationaliser.

Praticien réflexif

Leadership et équipe

1. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
Je suis efficace pour mener un changement. Je prends des risques appropriés, raisonnables.
Je prends part au travail et je m'efforce de résoudre les problèmes coriaces.
Je prends des initiatives pour obtenir de meilleurs résultats.							
Je démontre du courage et de l'optimisme dans les temps de crises.							

La motivation des autres

2. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
Je donne de l'énergie et inspire les autres.
Je partage des objectifs qui inspirent les autres à me suivre.	..						
Je dégage de la passion et de l'enthousiasme pour échanger sur nos valeurs.	..						
J'inspire de la confiance.							

Stratégie

3. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
Je regarde en avant pour anticiper les opportunités et les obstacles du projet	..						
Je crée des stratégies et plans à long terme reflétant bien les opportunités futures.	..						
Je fais preuve d'une grande compréhension globale du projet	..						

Praticien réflexif

Établir des priorités

4. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
Je maintiens la direction de façon claire et logique tout au long du projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je traduis des stratégies par des plans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'arrive à mener des actions sans perdre d'élan dans l'exécution du projet. Entre d'autres mots, je gère mon temps correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je réalise les projets dans les temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Collaboration

6. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
Je sais reconnaître les idées, les connaissances et les compétences des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je démontre du respect envers les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais utiliser les critiques constructives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais travailler en équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sais partager les ressources	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conduite à tenir pour obtenir de bons résultats en gestion de pro...

6. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
J'ai une vision claire des objectifs du projet et des résultats attendus. Je me lance des défis surmontables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je donne du temps pour aider les autres dans leurs actions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je démontre de la persévérance dans la réalisation des objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inclusion

Praticien réflexif

7. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
Je favorise l'inclusion et l'équité et traite tout le monde avec respect.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mets en valeur les personnes avec des expériences et des perspectives différentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je considère la diversité des opinions comme importante et prends des mesures particulières pour les rechercher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Soutien aux autres

8. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
Je reconnais et encourage la réussite des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je trouve un équilibre entre les besoins des clients et les efforts requis pour y répondre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Communication productive

9. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement en désaccord			désaccord ni en accord			parfaitement en accord
Je suis direct et persuasif dans ma manière de communiquer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je communique clairement les idées, les plans et les priorités aux autres. J'encourage des discussions honnêtes et débats sur différents points de vue et idées. Je garde les personnes informées afin qu'elles ne soient pas surprises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux être direct/ferme comme délicat/diplomate. Je discute et écoute attentivement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Négociation

Praticien réflexif

10. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
Je suis un bon négociateur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis persuasif(ve) dans ma communication afin d'obtenir le support souhaité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais utiliser mes réseaux pour solutionner les problèmes auxquels je fais face.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inspire la confiance

11. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
J'inspire la confiance ; les gens ont confiance en moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prends des décisions justes, basées sur la confiance, plutôt que pour mon propre intérêt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Principes personnels

12. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1 parfaitement en désaccord	2	3	4 ni en désaccord ni en accord	5	6	7 parfaitement en accord
Je prends des engagements conformes aux règles éthiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes actes suivent mes paroles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne compromets pas mes principes personnels ou l'éthique des affaires pour gagner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les compétences

Praticien réflexif

13. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement		désaccord	ni en		parfaitement	
	en		ni en	accord		en accord	
	désaccord		accord				
J'utilise les outils/méthodes appropriés en gestion de projet pour identifier les sources/origines des causes des problèmes.	<input type="radio"/>						
J'analyse des problèmes complexes pour trouver des solutions concrètes	<input type="radio"/>						
Je prends la bonne décision à court terme sans sacrifier pour autant le résultat à long terme.	<input type="radio"/>						
Je peux conduire une réunion de gestion de projet pour résoudre des problèmes de façon pertinente	<input type="radio"/>						
Je planifie correctement les tâches du projet	<input type="radio"/>						
J'exécute les tâches en fonction de leur priorité	<input type="radio"/>						
Je communique adéquatement les besoins	<input type="radio"/>						
Je planifie efficacement les réunions	<input type="radio"/>						
Je gère les réunions efficacement	<input type="radio"/>						

Innovation

14. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement		désaccord	ni en		parfaitement	
	en		ni en	accord		en accord	
	désaccord		accord				
Je génère des idées, des perspectives optimistes et des solutions créatives.	<input type="radio"/>						
J'utilise des méthodes appropriées pour trouver des solutions.	<input type="radio"/>						

Réflexivité

Praticien réflexif

15. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4	5	6	7
	parfaitement en désaccord		désaccord ni en accord				parfaitement en accord
Suite à une difficulté lors du travail en équipe, je me demande pourquoi c'est arrivé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsqu'un collègue exprime son désaccord, je me mets à sa place afin de comprendre son point de vue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je dois prendre une décision, je consulte toutes les informations disponibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'investis des efforts raisonnables pour obtenir les informations manquantes qui sont importantes pour une prise de décision éclairée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avant d'entreprendre une action, j'imagine des scénarios afin de choisir la meilleure façon de l'entreprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque mon idée n'est pas acceptée par le client / l'équipe, j'imagine ce que je pourrais changer la prochaine fois afin de proposer une idée qui sera acceptée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque mon idée a été acceptée, j'essaie de comprendre pourquoi, et comment je pourrais continuer à faire accepter mes idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je vois que mon idée ne fonctionne pas, j'agis promptement pour changer la situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je vois qu'une idée de quelqu'un d'autre ne fonctionne pas, j'agis promptement pour changer la situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'arrive à effectuer les changements que je m'étais établis comme priorité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis capable d'évaluer mes priorités, je ne perds pas de temps à essayer de changer des choses que je ne peux pas changer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'utilisation d'outils qui favorisent la pratique réflexive

16. Lorsque vous avez commencé le cours aviez -vous utilisé un journal de bord comme outil personnel ?

Oui

Non

17. Actuellement, dans votre vie professionnelle, utilisez -vous un journal de bord comme outil personnel ?

Oui

Non

Praticien réflexif

18. Pour chacun des items suivants, veuillez identifier votre niveau d'accord dans votre situation actuelle:

	1	2	3	4 ni en	5	6	7
	parfaitement			désaccord			parfaitement
	en			ni en			en accord
	désaccord			accord			
L'utilisation du journal de bord modifie mes attitudes face aux problèmes de l'équipe.	<input type="radio"/>						
L'utilisation du journal de bord modifie mon attitude face aux besoins du client.	<input type="radio"/>						
Les rapports de fonctionnement d'équipe m'aident à approfondir les intérêts des autres membres et à me centrer sur la mission de l'équipe.	<input type="radio"/>						

19. Parmi les outils suivants, veuillez indiquer ceux utilisés lors du cours et qui ont favorisé votre apprentissage:

- e c Mentorat.
- e c Réseau professionnel (ex. PMI).
- e c Réseau de collègues étudiants.
- e c Lectures académiques.
- e c Lectures professionnelles.
- e c Tests psychométriques (MBTI, Belbin,
- autres). e c Séminaires.
- e c Simulation d'audit.
- e c Modèles de maturité émotionnelle.
- e c Modèles de maturité des équipes.
- e c Activités de la Chaire en Gestion de Projet.
- e c Réseau alumni.
- e c Approche de la valeur acquise.
- e c Autres outils (veuillez préciser)

Praticien réflexif

20. Parmi les outils suivants, veuillez indiquer ceux que vous utilisez présentement favorisant votre apprentissage:

- e c Mentorat.
- e c Réseau professionnel (ex. PMI).
- e c Réseau de collègues étudiants.
- e c Lectures académiques.
- e c Lectures professionnelles.
- e c Tests psychométriques (MBTI, Belbin, autres).
- e c Séminaires.
- e c Simulation d'audit.
- e c Modèles de maturité émotionnelle.
- e c Modèles de maturité des équipes.
- e c Activités de la Chaire en Gestion de Projet.
- e c Réseau alumni.
- e c Approche de la valeur acquise.
- e c Autres outils (veuillez préciser)

États des lieux

21. Mes principales forces sont :

1.
2.
3.
4.

22. Dans les douze prochain mois, je dois me concentrer sur :

1.
2.
3.
4.

Praticien réflexif**23. À long terme, je dois améliorer :**

1.
2.
3.
4.

Informations socio-démographiques du répondant**24. Veuillez indiquer votre genre:** Femme Homme**25. Veuillez indiquer votre catégorie d'âge:** Moins de 25 25-29 30-39 40-49 50-59 60 et plus**26. Parmi les catégories suivantes, veuillez indiquer votre principal rôle en gestion de projet :** Gestionnaire de projet Membre d'un projet Gestionnaire de programme Gestionnaire de portfolio de projet Autre rôle en gestion de projet (veuillez préciser)

Praticien réflexif

27. Veuillez indiquer votre niveau d'expérience en gestion de projet (en nombre d'année) :

- j Moins d'une année
- j 1-3
- j 4-5
- j 6-10
- j Plus de 10

28. Veuillez indiquer votre niveau d'expérience dans votre organisation actuelle (en nombre d'années) :

- j Moins d'une année
- j 1-3
- j 4-5
- j 6-10
- j 11-20
- j Plus de 20

29. Veuillez indiquer le titre de votre poste actuel ainsi qu'une courte description:

30. Depuis combien de temps occupez -vous votre poste actuel ?

- j moins de 6 mois
- j 6 mois à 1 an
- j 1 an à 2 ans
- j 2 ans à 5 ans
- j 5 ans à 7 ans
- j 7 ans à 10 ans
- j plus de 10 ans

Praticien réflexif**31. Veuillez indiquer votre statut d'emploi :**

- j Temporaire
- j Employé régulier temps complet
- j Employé régulier temps partiel
- j Consultant
- j Autre (veuillez préciser)

32. Parmi les catégories suivantes, veuillez indiquer votre niveau de poste au sein de votre organisation :

- j Cadre supérieur
- j Cadre intermédiaire
- j Cadre – 1er niveau
- j Professionnel avec prime pour tâches de gestion
- j Professionnel
- j Technique
- j Autre (veuillez préciser)

33. Parmi les catégories suivantes, veuillez indiquer votre niveau salarial :

- j Moins de 20 000
- j 20 000 à 29 999
- j 30 000 à 39 999
- j 40 000 à 49 999
- j 50 000 à 59 999
- j 60 000 et plus

34. Veuillez indiquer le type d'organisation pour lequel vous travaillez :

- j Privé
- j Public
- j Sans profit ou non-gouvernemental

Praticien réflexif**35. Veuillez indiquer le principal type de projet auquel vous êtes affecté :**

- Ingénierie ou construction
- Nouveau développement de produit
- Services de consultation
- Nouvelles technologies ou système d'information
- Processus d'affaires
- Autre (veuillez préciser)

36. Veuillez indiquer le principal secteur économique de votre organisation :

Secteur:

37. Si vous souhaitez recevoir un rapport sur les résultats, veuillez inscrire vos coordonnées ci-dessous. Veuillez noter que les informations vous identifiant seront retirées de la base de données.

Nom, Prénom

Adresse courriel

Merci de votre collaboration

Pour de plus amples informations concernant les activités de la chaire en gestion de projet, veuillez consulter le site internet:

<http://chairegp.uqam.ca/fr/>

APPENDICE C

GRILLE DE QUESTIONS DES ENTREVUES

GRILLE DE QUESTIONS DES ENTREUES

Introduction

- Qu'est-ce que vous reprenez du cours MGP7180 / MGP7218 / MGP7130 ?
- Qu'est-ce que vous vouliez apprendre dans le cours MGP7180 Séminaire d'application ?

Les 3 niveaux de processus de réflexion

1-Processus de réflexion en tant qu'individu

La gestion d'un projet consiste à un ensemble de décisions prises suite à un processus de réflexion du gestionnaire.

- Quelles compétences souhaitez-vous développer ?
- Quelles sont les compétences acquises durant le cours ?
- Avez-vous le sentiment d'avoir appris à être un meilleur gestionnaire de projet dans ce cours ? Expliquez.
- À votre avis, quel est le processus de réflexion, dans lequel doit engager un gestionnaire de projet ?

Exemples :

- Pouvez-vous nous décrire une situation récente où vous avez eu besoin de questionner vos façons de faire habituelles dans la gestion d'un projet ?
- Avez-vous été témoin de situations semblables chez un collègue ?

2-Processus de réflexion en équipe

La gestion d'un projet nécessite la collaboration d'une équipe, qui suite à une réflexion collective, influence la prise de décisions chez le gestionnaire.

- Que vouliez-vous apprendre dans votre équipe d'équipe et que vouliez-vous faire (tâches, rôles, etc.) ?

- Qu'avez-vous réussi à faire ?
- Comment est-ce que le gestionnaire doit-il collaborer avec son équipe dans la prise de décision ?

3-Processus de réflexion en société

La société et l'environnement dans lequel opère un projet influence et joue un rôle important dans la prise de décisions chez le gestionnaire.

- Comment avez-vous abordé l'influence de l'environnement externe sur la prise de décision d'un gestionnaire dans votre cours ? Expliquez.
- Quels sont les facteurs externes que le gestionnaire doit considérer dans la prise des décisions en gestion de projet ?

Conclusion

- Parlez-nous un peu des outils utilisés en classe, qui ont favorisé votre apprentissage (Journal de Bord, pratique de dissertation, simulations de cas réels, activités de groupes, etc.)
- Que recommanderiez-vous pour développer les compétences d'un gestionnaire de projet ?

BIBLIOGRAPHIE

- The 20 best online master of project management and MBA in project management degree programs. Récupéré le 7 août 2013 de <http://www.thebestschools.org/blog/2013/08/07/20-online-master-project-management-mba-project-management-degree-programs/>.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Atkinson, R. (2008). Excellence in teaching and learning project management. *International Journal of Project Management*, 26(3), 221-222.
- Baumann, M. R. et Grant, K. P. (2005). Launching the projects in space learning program. *Engineering Management Journal*, 17(4), 39-44.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J. M. (2007). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans Thiétart, R.A. *Méthodes de recherche en management* (3^e éd.) (p. 228-262). Paris : Dunod.
- Bennis, W. et O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96-104.
- Berggren, C. et Soderlund, C. (2008). Rethinking project management education: Social twists and knowledge co-production. *International Journal of Project Management*, 26(3), 286-296.
- Betts, S. C. et Knaus, R. (2006). Student perceptions of the teaching effectiveness of management simulation in a business policy and strategy course. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 11(1), 3-6.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blomquist, T. et Wilson, T. (2004). *Managing the multi-project firm: An educational perspective*, IRNOP IV Conference, Turku, Finland.

- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London, UK : Kogan.
- Bryman, A. et Bell, E. (2007). Research designs. Dans *Business research methods* (2^e éd.) (p. 38-73). New York : Oxford University Press.
- Cano, J. L. et Lidòn, I. (2010). Guided reflection on project definition. *International Journal of Project Management*, 29(5), 525-536.
- Choulier, D., Picard, F. et Weite, P. (2007). Reflective practice in a pluridisciplinary innovative design course. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 115-124.
- Còrdoba, J.-R. et Piki, A. (2012). Facilitating project management education through groups as systems. *International Journal of Project Management*, 30(1), 83-93.
- Corner, P., Bowden, S., Clark, D., Collins, E., Gibb, J., Kearins, K. et al. (2006). Grounded case from strategy case competition. *Journal of Management Education*, 30(3), 341-455.
- Crawford, L., Morris, P., Thomas, J. et Winter, M. (2006). Practitioner development : From trained technicians to reflective practitioners. *International Journal of Project Management*, 24(8), 722-733.
- Crawford, L., Sankaran, S. et Butler, Y. (2005). Project management in complex times. *Proceedings of PMOZ Conference*. Brisbane : Project Management Institute.
- Dainty, A., Cheng, M. et Moore, D. (2005). A comparison of behavioral competencies of client-focused and production-focused project management in the construction sector. *Project Management Journal*, 36(1), 39-48.
- Davies, A., Brady, T., Prencipe, A. et Hobday, M. (2011). Innovation in complex products and system : implications for project-based organizing. *Advances in Strategic Management*, 28, 3-26.
- Debate, H. (2010). How to fix business schools. *Harvard Business Review Debate*. Récupéré de <http://blogs.hbr.org/how-to-fix-businessschools/>.
- Dehler, F., Welsh, M. et Lewis, M. (2001). Critical pedagogy in the new paradigm. *Management Learn*, 32(4), 493-511.

- Del Corso, D., Ovcin, E. et Morrone, G. (2005). A teacher friendly environment to foster learner-centered customization in the development of interactive educational packages. *IEEE transactions on Education*, 48(2), 574-579.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA : Health & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA : Health and Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY : Henry Hold and Company.
- Dewey, J. (2010). *Democracy and Education*. Teddington, UK : The Echo Library.
- Duignan, P. (2007). Reflective management: The key to quality leadership. *International Journal of Educational Management*, 2(2), 3-12.
- Dulaimi, M. F. (2005). The influence of academic education and formal training on the project manager's behavior. *Journal of Construction Research*, 6(1), 179–193.
- Dulewicz, V. et Higgs, M. (2000). Emotional intelligence - A review and evaluation study. *Journal of Management Psychology*, 15(4), 341-368.
- Dulewicz, S. V. et Higgs, M. (2003). *The design of a new instrument to assess leadership dimensions and styles*. Reading, UK : University of Reading (Henley Working Paper Series).
- Egginton, B. (2012). Realising the benefits of investment in project management training: Evidence supporting the need for a more strategic approach. *International Journal of Management Project Business*, 5(3), 508-527.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London : The Falmer Press.
- Fernandes, J. (15 juin 2010). Private interview at the Association to Advance Collegiate Schools of Business Conference in Denver, CO.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth : Penguin.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia : Temple University Press.
- Gray, D. (2007). Facilitating management learning. Developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*, 38(5), 495-517.
- Hällgren, M. et Maaninen-Olsen, E. (2005). Deviation, ambiguity and uncertainty in a project-intensive organization. *Project Management Journal*, 36(3), 17-26.
- Hammoud, M. (2008). *Assessing project success : Comparing integrated change management and change management*. Prescott Valley, AR : Northcentral University.
- Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice : Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33(1), 10-36.
- Hilden, S. et Tikkamäki, K. (2013). Reflective practice as a fuel for organizational learning. *Administrative Sciences*, 3(3), 76-95.
- Hirsh, P. et Mckenna, A. (2008). Using reflection to promote teamwork understanding in engineering design education. *International Journal of Engineering Education*, 24(2), 377-385.
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279-303.
- Inamdar, S. et Roldan, M. (2013). The MBA capstone course : Building, theoretical, practical, applied and reflective skills. *Journal of Management Education*, 37(6), 747-770.

- Jergeas, G. (2008). Analysis of the front-end loading of Alberta mega oil sands projects. *Project Management Journal*, 39(4), 95-104.
- Kachra, A. et Schnietz, K. (2008). The capstone strategy course : What might real integration look like. *Journal of Management Education*, 32(4), 476-508.
- Kahn, R. et Cannelle, C. (1965). *Techniques for motivating the respondent. The dynamics of interviewing : theories, techniques and cases*. London, England : Wiley.
- Känkönen, K. (1999). Multi-character model of the construction project definition process. *Automation in Construction*, 8(6), 625-632.
- Keegan, A. et Den Hertogg, D. (2004). Transformational Leadership in Project Based Environment. *International Journal of Project Management*, 22(8), 609-617.
- Kegan, R. (2009). A Constructive Developmental Approach to Transformative Learning. Dans *Contemporary theories of learning : Learning theorists... In their own words* (p. 35-52). Oxon, MD : Routledge.
- King, P. et Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement : Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA : Jossey-Bass .
- Kitchener, K. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition : A three level model of cognitive processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Kloppenborg, T. et Opfer, W. (2002). The current state of project management research : Trends, interpretations and predictions. *Project Management Journal*, 33(2), 5-18.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experiences as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.
- Kouzes, J. M. et Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge* (2e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics : Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41.

- McMahon, T. (1999). Is reflective practice synonymous with action research? *Educational Action Research*, 7(1), 163-169.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on transformative learning. Dans *Contemporary theories of learning : Learning theorists... In their own words*. Oxon, MD : Routledge.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Ojiako, U., Ashleigh, M., Chipulu, M. et Maguire, S. (2010). Learning and Teaching Challenges in Project Management. *International Journal of Project Management*, 29(3), 268-278.
- Pant, I. et Baroudi, B. (2008). Project management education : The human skills imperative. *International Journal of Project Management*, 26(2), 124-128.
- Peltier, J. W., Hay, A. et Drago, W. (2005). The reflective learning continuum : Reflecting on action. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250-263.
- Peltier, J. W., Hay, A. et Drago, W. (2006). Reflecting on reflection : Scale extension and a comparison of undergraduate business students in the United States and United Kingdom. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 5-16.
- Pomfret, D. (2008). *Leadership in the project environment : A correlational study of leadership practices and project performance*. University of Phoenix.
- Project Management Institute (2004). *Exposure Draft of a Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. Newton Square, NA : L'Auteur.
- Project Management Institute (2005a). *Certifications*. Récupéré le 20 mai 2015 de <http://www.pmi.org/certification.aspx>
- Project Management Institute (2005b). *PMBOK Guide & Standards*. Récupéré le 20 mai 2015 de <http://www.pmi.org/PMBOK-Guide-and-Standards.aspx>

- Raelin, J. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
- Ramazani, J. et Jergeas, G. (2014). Project managers and the journey from good to great : The benefits of investment in project management training and education. *International Journal of Project Management*, 33(1), 41-52.
- Reif, H. L., et Mitri, M. (2005). How university professors teach project management for information systems. *Communications of the ACM*, 48(8), 134-136.
- Reynolds, M. (1999a). Critical reflection and management education : rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 537-553.
- Reynolds, M. (1999b). Grasping the nettle : Possibilities and pitfalls for critical management pedagogy. *Journal of Management Education*, 10(2), 171-184.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice : Origins and interpretations. *Action Learning : Research and Practice*, 8(1), 5-13.
- Rolstadas, A., Heland, P., Jergeas, G. et Westney, R. (2011). Jaywalking with George, dans *Risk Navigation Strategies for Major Capital Projects* (p. 55-60). London, UK : Springer.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2014). Échantillons. Dans Thietart, R. A. et al. *Méthodes de recherches en management* (p. 192-227). Paris, France : Dunod.
- Rubin, H. et Rubin, I. (1995). Choosing interviewees and judging what they say. Dans *Qualitative Interviewing : the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scarbrought, H., Bresnen, M., Edelman, L., Laurent, S., Newell, S. et Swan, J. (2004). The processes of project based learning. An exploratory study. *Management Learning*, 35(4), 491-506.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner : how professionals think in action?* New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1984). *Leadership as reflection in action.* New York : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA : Jossey Bass Inc.
- Shekar, A. (2007). Active learning and reflection in product development engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 32(2),125-333.
- Shenhar, A. J. et Dvir, D. (1996). Toward a typological theory of project management. *Research Policy*, 25(4), 607-632.
- Smith, P. (2001). Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. *Management Learning*, 32(1),31-48.
- Sonntag, M. (2006). Reflective pedagogy in apprenticeship in design. *European Journal of Engineering Education*, 31(1),109-117.
- Starkweather, J. et Stevenson, D. (2011). PMP Certification as a core competency : necessary but not sufficient. *Project Management Journal*, 42(1), 31-41.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-72). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Thamhain, H. (2004). Linkages of project environment to performance : Lessons from team leadership. *International Journal of Project Management*, 22(7), 533-544.
- Thiry, M. (2004). How can the benefits of PM training be improved? *International Journal of Project Management*, 22(1), 13-18.

- Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, J. et Mengel, T. (2008). Preparing project managers to deal with complexity - advanced project management education. *International Journal of Project Management*, 26(3), 304-315.
- Van Seggelen-Damen, I. C. M. (2013). Reflective personality : Identifying cognitive style and cognitive complexity. *Current Psychology*, 32(1), 82-99.
- Van Seggelen-Damen, I. C. M. et Romme, A. G. L., (2014). Reflective questioning in management education : Lessons from supervising thesis projects. *SAGE Journals*, 4(2), 1-13.
- Vos, H., Mouthaan, T. et Gommer, L. (2002). Development of engineering competencies : a feedback method for use in a reflective digital portfolio. Dans C. Borri & T. Weck (Éd.), *The renaissance engineer of tomorrow : proceedings of the 30th SEFI Annual Conference*, 8-11 September 2002. Firenze, Italy : SEFI.
- Walker, D. H. T., Cicmil, S., Thomas, J., Anbari, F. et Bredillet, C. (2008). Collaborative academic/practitioner research in project management: Theory and models. *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(1), 17-32.
- Wallace, L. (2010). Multicultural critical theory. At B-school? Récupéré le 10 janvier 2010 de http://www.nytimes.com/2010/01/10/business/10mba.html?pagewanted=all&_r=0
- Wang, E., Chou, H. et Jian, J. (2005). The impacts of charismatic leadership style on team cohesiveness and overall performance during ERP implementation. *International Journal of Project Management*, 23(3), 173-180.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 143-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

- White, S., Fook, J., et Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. Dans S. White, J. Fook & F. Gardner (Éd.), *Critical reflection in health and social care*. (pp. 3-20). Maidenhead: Open University Press.
- Wills, K. V. et Clerkin, T. (2009). Focus on teaching : Incorporating reflective practices into team simulation projects for improved learning outcomes. *Business Communication Quarterly*, 72(2), 221-227.
- Winter, M., Smith, C., Morris, P. et Cicmil, S. (2006). Directions for future research in project management : The main findings of a UK government-funded research network. *International Journal of Project Management*, 24(8), 638-649.
- Zantow, K., Knowlton, D. et Sharp, C. (2005). More than fun and games : Reconsidering the virtues of strategic management simulation. *Academy of Management Learning and Education*, 4(4), 451-458.