

Université de Montréal

Quand le problème est de définir le problème.
Les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de
stage de coopération internationale

par
Catherine Devost

Faculté de l'aménagement

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.Sc.A.
en Aménagement
option Design et complexité

Novembre 2009

© Catherine Devost, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

*Quand le problème est de définir le problème.
Les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de
stage de coopération internationale*

présenté par :
Catherine Devost

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Anne Marchand
présidente-rapporteure

Philippe Gauthier
directeur de recherche

Diane Bisson
membre du jury

RÉSUMÉ

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une maîtrise en Aménagement. Elle s'efforce à démontrer que l'étape d'un projet que l'on appelle problématisation, c'est-à-dire l'étape de construction des problèmes à être résolus, permet de s'assurer que les actions entreprises soient en cohérence et en pertinence avec le contexte du projet.

Nous constatons désormais que nous ne pouvons plus nous contenter d'évaluer les projets sur la seule base de son efficience, c'est-à-dire la concordance de ses résultats avec les objectifs prévus. Dans ces circonstances, nous émettons l'hypothèse que la problématisation fait appel à des compétences particulières et généralement peu utilisées par rapport à d'autres étapes de la réalisation d'un projet.

À cet égard, nous avons réalisé un travail de recherche exploratoire sur ce thème en ayant comme objectif d'obtenir une compréhension des compétences mobilisées lors de la problématisation en situation de projet en général et d'identifier plus spécifiquement ces compétences dans une situation de projet en particulier, celle des projets de coopération internationale.

Pour y arriver, nous avons procédé à la construction d'un référentiel d'emploi et d'activités pour en déduire un référentiel de compétences de la problématisation. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de cas sur les projets de stage de coopération internationale.

L'utilisation de la technique de l'« *instruction au sosie* » et d'une recherche-intervention nous ont permis de dégager les principaux résultats suivant: la problématisation fait appel à des compétences particulières de gestion de l'information et de médiation. Les compétences générales de problématisation que les responsables des stages dans les organisations de coopération internationale

doivent maîtriser sont : être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires; être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données; être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition; être capable d'utiliser les commentaires des évaluateurs pour améliorer un projet et être capable de mener à terme un projet.

La contribution principale de ce travail de recherche réside dans la proposition d'un outil précieux pour le recrutement et la sélection, l'évaluation du rendement, la formation et le perfectionnement des acteurs de la problématisation.

Mots clés : Formulation de projets, Théorie de l'enquête, Construction de problèmes, Cohérence, Pertinence

ABSTRACT

This study was realized within the framework of a master's degree in Design and Complexity. It tries to demonstrate the importance of problem building in projects, allowing the action to be in coherence and in relevance with the context where the project takes place.

From now on, we consider that the value of the project cannot be satisfied on the only basis of its efficiency, which means the concordance of the results with planned objectives. Consequently, this analysis relies on the assumption that problem building uses specific competencies usually unused compare to others steps during the process of project building.

In this regard, an exploratory research was carried out on this subject with the objective of identifying skills during problem building, and more specifically identifying those competencies within a particular project, which are the international cooperation projects.

To get there, we realized a table of reference of skills and competencies by using a case study that we did. That case study was based on small projects managed by international cooperation groups in Quebec.

The use of both "*instruction to the double*" and research-intervention techniques allowed us to conclude to the following results: problem building needs specific skills of management of the information and mediation. The main skills of problem building are: the capacity of generating the availabilities of projects from primary and secondary data; the capacity of choosing and justifying these choices according to data analysis; the capacity of presenting clever written information, respectful of the ideas of the partners according to the language of project used by the public whom addresses the proposition; the capacity of using the comments of appraisers to improve a project and be capable of leading a project.

The main contribution of this research lies in the proposition of a precious tool for the recruitment and the selection, the evaluation and the formation of the actors that conduct problem building.

Keywords : Formulating projects, Theory of inquiry, Problem building, Coherence, Relevance

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION..... | 12 |
| 1. Quand l'efficience n'est plus suffisante pour rendre compte de nos projets..... | 16 |
| 1.1 Projet et légitimité d'action..... | 16 |
| 1.2 La problématisation : construire un problème pour mieux l'appréhender..... | 19 |
| 1.3 Acteurs de la problématisation et compétences..... | 22 |
| 1.4 L'objectif de la recherche..... | 23 |
| 2. Problématisation : Enquête, exploration perceptive et compétences..... | 26 |
| 2.1 Dewey : pragmatisme, situation, problème et enquête..... | 26 |
| 2.2 De l'enquête vers une définition de la problématisation et de ses composantes..... | 31 |
| 2.3 La problématisation : mode de construction du but à atteindre et des chemins à prendre..... | 34 |
| 2.4 Problématisation et compétence..... | 37 |
| 2.5 La compétence n'est pas un état, elle est indissociable de l'action..... | 38 |
| 2.6 Définition du concept de compétence..... | 40 |
| 3. Démarches pour appréhender le cas des stages de coopération internationale..... | 44 |
| 3.1 Comment identifier des compétences?..... | 44 |
| 3.2 Les procédures de collecte d'informations..... | 47 |
| 3.3 La procédure d'analyse des données..... | 64 |
| 4. Le référentiel d'emploi, d'activités et de compétences de la problématisation..... | 68 |
| 4.1 Les appellations de l'emploi-type..... | 69 |
| 4.2 La définition des finalités de l'emploi-type..... | 70 |
| 4.3 Les conditions générales de l'emploi..... | 72 |
| 4.4 Le profil académique et l'expérience professionnelle..... | 75 |
| 4.5 La description de l'emploi-type..... | 75 |
| 4.6 Les articulations entre les finalités et les activités-types..... | 87 |
| 4.7 La toile relationnelle..... | 88 |
| 4.8 Les compétences requises..... | 89 |
| 5. La problématisation, une affaire de compétences..... | 94 |
| 5.1 Le retour aux hypothèses..... | 94 |
| 5.2 La confrontation aux acquis théoriques..... | 96 |
| 5.3 Le regard critique sur la méthode..... | 98 |
| CONCLUSION..... | 101 |
| SOURCES DOCUMENTAIRES..... | 105 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| TABLEAU I : Comparaison entre l'instruction au sosie et l'entretien d'explicitation | 53 |
| TABLEAU II : Caractéristiques des OCI participants | 56 |
| TABLEAU III : Codes utilisés pour l'analyse de contenu | 66 |
| TABLEAU IV : Aperçu des principaux résultats nominatifs du <i>Référentiel d'emploi, d'activités et de compétences</i> | 68 |
| TABLEAU V : Les activités-types correspondant à la problématisation réalisée par les responsables des stages | 76 |
| TABLEAU VI : La toile relationnelle des responsables des stages | 89 |
| TABLEAU VII : Les compétences correspondant aux activités-types | 90 |
| TABLEAU VIII : Comparaison des activités-types identifiées avec les étapes de la conception d'un projet selon Boutinet (1993) | 97 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| FIGURE 1 : Exploration perceptive de l'environnement spatial (Boutinet, 1993 : 72)..... | 33 |
| FIGURE 2 : Les composantes de la problématisation | 36 |
| FIGURE 3 : Organigramme des acteurs impliqués dans les projets étudiés | 51 |
| FIGURE 4 : La triple finalité de la recherche-action (Dolbec, 2003 : 526)..... | 59 |
| FIGURE 5 : Représentation schématique d'un processus de recherche-intervention | 60 |
| FIGURE 6 : Structure organisationnelle des OCI par programmes d'activités I..... | 72 |
| FIGURE 7 : Structure organisationnelle des OCI par programmes d'activités II..... | 73 |
| FIGURE 8 : Structure organisationnelle des OCI par zones d'intervention..... | 73 |
| FIGURE 9 : Les articulations entre les finalités et les activités-types..... | 87 |

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Je tiens à remercier Monsieur Philippe Gauthier, qui, en tant que Directeur de recherche, m'a poussée à donner le meilleur de moi-même et ne s'est jamais contenté du minimum.

Je désire également souligner l'apport de mes deux correctrices, Mélanie Devost et Martine Ruest, qui ont consacré un temps considérable à la relecture de ces pages.

Je souhaite enfin remercier Anne Loranger-King et Marie-Ève Barbeau pour l'écoute et l'intérêt qu'elles ont démontrés lors de quelques conversations mémorables ainsi que toutes les personnes qui ont compris l'importance que ce projet avait pour moi, spécialement Nicolas Bourbeau.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

« Pourquoi se lancer dans tel projet ? », « Quel est le problème ? », « Quels sont les réels besoins ? » « Que veulent réellement les clients du projet ? », « D'où vient cette idée ? », « Quelle devrait être notre intervention ? », « Qu'est-ce qui justifie de concevoir tel nouvel objet ? », « Pourquoi préconiser telle solution ? ».

Ces questionnements sont tous reliés à un désir de concevoir des projets significatifs, c'est-à-dire qui respectent le sens des individus et du contexte qui le portent. Ils sont associés à une des premières étapes de la conduite d'un projet : la problématisation.

Dans ce mémoire, nous voyons que la problématisation nous permet d'obtenir la cohérence et la pertinence des projets. Nous voyons également que nous ne pouvons plus nous contenter d'évaluer les projets sur la seule base de l'efficacité. Nous proposons un modèle dans lequel la cohérence et la pertinence sont influencées par la façon dont sont construits les problèmes qui mènent à un projet. Suivant ces constats, nous émettons l'hypothèse que la problématisation utilise des compétences particulières.

Ces différents éléments nous ont amenés à nous intéresser au manque de connaissances sur la problématisation des projets et aux compétences qui y sont mobilisées, d'autant plus qu'à travers notre pratique professionnelle, celle de gestionnaire de projets dans un organisme de coopération internationale, nous sommes quotidiennement confrontés aux questionnements mentionnés précédemment. À cet égard, nous avons réalisé un travail de recherche exploratoire sur ce thème en ayant comme objectif d'obtenir une compréhension des compétences mobilisées lors de la problématisation en situation de projet en général et d'identifier plus spécifiquement ces compétences dans une situation de projet en particulier. Nous avons donc tenté de répondre à la question générale de

recherche suivante : Quelles sont les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de stage de coopération internationale? Pour y répondre, nous avons procédé à la construction d'un référentiel d'emploi et d'activités pour en déduire finalement un référentiel de compétences de la problématisation.

L'utilisation de la technique de l'« *instruction au sosie* » par le biais d'entretiens semi-dirigés, conduits auprès de responsables de stages dans différents organismes de coopération internationale (OCI) répartis dans différentes villes du Québec, et une recherche-intervention nous ont permis de générer les conclusions principales suivantes : la problématisation fait bel et bien appel à des compétences particulières. Les compétences générales de problématisation que les responsables des stages dans les organisations de coopération internationale doivent maîtriser sont : être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires; être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données; être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition; être capable d'utiliser les commentaires des évaluateurs pour améliorer un projet et être capable de mener à terme un projet. Ces compétences confirment les modèles inspirés de la théorie de l'enquête de John Dewey, philosophe pragmatique.

Ce travail nous permet d'abord d'aller au-delà des caractéristiques générales sollicitées auprès des professionnels du projet (la créativité, la connaissance des matériaux et des procédés de fabrication, la maîtrise des outils de représentation incluant le dessin, ... par exemples pour les métiers de l'aménagement et du design), en fournissant une description détaillée des comportements réels adoptés par les responsables de projets.

En le considérant comme un matériel d'analyse de base, modifiable selon les métiers spécifiques, il peut constituer un outil précieux pour le recrutement et la sélection, l'évaluation du rendement, la formation et le perfectionnement des acteurs de la problématisation, notamment dans les projets de design ou la composante problématisation est très importante.

Ce mémoire se divise en deux parties. La première partie comprend les chapitres un et deux et porte sur l'émergence de l'objet de recherche. La deuxième partie comprend les chapitres trois, quatre et cinq du mémoire et porte sur l'enquête menée pour répondre à la question de recherche.

Dans le premier chapitre, nous exposons donc la problématique de la recherche. Nous y traitons de la pertinence de l'objet et du questionnement qui a orienté l'ensemble du travail. Dans le deuxième chapitre, nous présentons les éléments retenus de la revue de littérature réalisée pour déterminer les outils intellectuels qui nous ont permis de répondre à la question générale de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cheminement méthodologique adopté pour conduire cette étude. Dans ce chapitre, il est question des stratégies et des méthodes de collecte de données qui ont été utilisées pour l'enquête de terrain ainsi que des procédures d'analyse de ces données. Dans le quatrième chapitre, nous faisons état des résultats obtenus qui sont analysés dans le cinquième chapitre.

Finalement, dans la conclusion, nous présentons les limites et les aboutissements de cette étude en développant quelques pistes de recherches futures.

Chapitre 1

Quand l'efficience n'est plus suffisante pour rendre compte de nos projets

1. Quand l'efficiency n'est plus suffisante pour rendre compte de nos projets

Ce chapitre s'applique à démontrer qu'au-delà de l'efficiency, nous devons justifier et rendre compte de la cohérence et de la pertinence des projets que nous réalisons. Cette cohérence et cette pertinence sont tributaires de la façon dont sont construits les problèmes qui mènent à un projet et non de la façon dont ceux-ci sont résolus. Ce besoin de justification et de légitimation des projets dirige notre attention sur l'activité de problématisation de ces projets.

Nous y illustrons également la complexité de cette tâche qui nous amène à supposer l'utilisation de compétences particulières qui sont l'objet de recherche de cette étude.

1.1 Projet et légitimité d'action

Le projet constitue une forme d'anticipation de l'action typique de notre culture moderne. Nous adoptons quotidiennement des attitudes de conduite à projets dans notre vie personnelle (Fabre & Vellas, 2006) ainsi que dans différents domaines professionnels aussi variés que le design, la coopération internationale, la pédagogie et l'entrepreneuriat. Ces attitudes se concrétisent en associant deux moments de l'activité de création : le moment de la conception (dessein) et le moment de la réalisation (dessin)¹.

L'évaluation de la réussite des projets s'est longtemps appuyée sur la relation entre ces deux moments. Encore aujourd'hui, nous apprenons dans certains cours de

¹ Dans les projets architecturaux et les projets de design, le travail des concepteurs (architectes et designers) favorisent la transition entre ces deux moments. Le moment de conception fait bel et bien référence au dessein du projet, c'est-à-dire l'élaboration de la commande ainsi que l'élaboration des solutions (incluant les dessins conceptuels). Le moment de réalisation, quant à lui, fait référence au dessin du projet, c'est-à-dire la concrétisation physique de l'objet, allant des dessins techniques à la fabrication réelle.

management de projets que lorsque la réalisation, ou le dessin, concorde avec les objectifs fixés lors de la conception, nous pouvons considérer notre projet comme réussi, surtout si les cibles de temps, de coûts et de qualité ont été atteintes². Nous basons alors notre validation du projet sur son efficacité. (Garel, 2003) Il suffit d'apprécier la quantité de travaux de recherches et d'outils développés dans ce sens, autant en gestion de projets qu'en entrepreneuriat, pour nous convaincre de l'importance que l'on accorde à l'efficacité quand vient le temps de diriger ou d'évaluer un projet.

Mais qu'en est-il de l'étape de la conception elle-même? Ne devons-nous pas nous assurer de sa qualité et de sa validité avant de baser notre action sur ce qu'elle propose? Pour répondre à ces questions, Jean-Pierre Boutinet (1993), chercheur en psychosociologie, introduit le concept de validation de la conception d'un projet. Celle-ci permet d'apprécier un projet en fonction des trois qualités que devraient remplir les éléments de sa conception : la cohérence, la pertinence et la consistance.

La cohérence évalue dans quelle mesure la représentation d'une situation respecte les éléments constitutifs de la situation réelle. Ainsi, un projet cohérent se basera sur des données justes et suffisamment nombreuses pour dresser un portrait fidèle des attentes des individus et des éléments de l'environnement d'un projet.

La pertinence, quant à elle, évalue, en fonction de la situation, les raisons de favoriser un projet plutôt qu'un autre par rapport aux besoins et aux attentes des individus ainsi qu'aux obstacles et aux opportunités de l'environnement.

La consistance³, enfin, estime dans quelle mesure les objectifs, exposés dans l'énoncé du projet et dans l'énoncé de solutions, respectent les enjeux de la situation. Elle met en relation le contenu du projet et la force d'argumentation qui permet de justifier objectivement les choix opérés.

² La réalisation de cette partie d'un projet revient généralement à son maître d'oeuvre.

³ Dans les projets architecturaux et les projets de design, la consistance fait référence à la relation établie entre l'élaboration de la commande et l'élaboration des solutions.

La consistance a fait elle aussi, même si c'est en moins grand nombre, l'objet de plusieurs travaux de recherche, notamment dans les disciplines de l'aménagement telles que l'urbanisme, le design industriel et l'architecture.

Les travaux de recherche, que ce soit en management de projets, en entrepreneuriat ou dans les disciplines de l'aménagement, sont toutefois très peu développés à l'égard de la cohérence et de la pertinence des projets. Malgré l'abondante production dont témoignent ces disciplines, notamment celle des sciences de la gestion, on se contente généralement de proposer des « listes de recettes pour managers pressés » en négligeant d'apporter une réflexion plus approfondie sur la raison d'être des projets en cause (Garel, 2003). De nombreux dispositifs et outils d'accompagnement ont été proposés mais ils se limitent pratiquement seulement à un processus de résolution de problèmes et non de construction des problèmes.

« À ce point de la réflexion, force est de constater la relative faiblesse des outils destinés à la construction de sens, qui permettent de travailler la cohérence de la vision. À l'inverse, les outils permettant d'agir par rapport à des situations données ou quasiment données sont largement plus abondants, mais ne permettent pas d'appréhender toute la complexité des situations considérées. Ces outils favorisent le travail sur les stratégies d'action mais peu sur les valeurs directrices. Bien souvent, la problématisation est faite de façon empirique par les entrepreneurs; or problématiser ne s'improvise pas. » (Schmitt, Gallais & Bourguiba, 2008 : 180)

Robert Prost, professeur en architecture, abonde dans le même sens en déplorant la centralisation des recherches en architecture sur les oeuvres, les solutions et les résultats au détriment des recherches qui pourraient porter sur le processus de la formulation des problèmes, tant au niveau des connaissances et compétences nécessaires qu'au niveau d'une formation appropriée (Prost, 1992).

Ce manque au niveau des connaissances à propos de la cohérence et de la pertinence des projets, donc au niveau de l'étape de la formulation des projets, est-il symptomatique d'un manque d'intérêt de la question? Certainement pas. Nous ne pouvons pas nous contenter de l'opacité de nos désirs pour agir. Nous devons expliciter et justifier nos intentions (Boutinet, 2003).

Dans un contexte où la mondialisation des marchés raccourcit les délais de conception de produits et déplace le secteur manufacturier vers des pays où les coûts de production sont moindres, où les enjeux du développement durable deviennent une préoccupation prioritaire (Blouin, 2009), où des concepts comme *utilité*, *sécurité* et *durabilité* sont privilégiés (Quarante, 2001) et où les mouvements sociaux remettent en question nos modes de consommation, la pertinence et la cohérence de nos projet deviennent des enjeux prioritaires.

Pourtant les exemples de projets où ces préoccupations semblent avoir été écartées sont nombreux. Les conséquences d'une telle négligence peuvent être abondantes et diversifiées : des clients mécontents, des usagers insatisfaits, des équipes de projet frustrées (Des Mesnards, 2007) ou le risque de se lancer dans un projet où l'équipe n'a pas l'expertise suffisante ou dans un projet qui n'intéresse pas la clientèle (Schmitt, Gallais & Bourguiba, 2008). Prost (1992) détrompe d'ailleurs les concepteurs qui voient le point de départ d'un projet dans l'énoncé du problème qui leur est donné et les invitent à rouvrir le problème.

Pour s'intéresser à cette étape de la formulation des projets et à la cohérence et à la pertinence qu'elle devrait permettre, nous nous sommes donc intéressés à la problématisation, c'est-à-dire à l'action de construire des problèmes.

1.2 La problématisation : construire un problème pour mieux l'appréhender

Christian Orange (2005), professeur qui s'intéresse à la didactique des sciences, fait le parallèle entre les activités à projets, en opposition aux activités de résolution de problèmes, et la recherche scientifique. Au quotidien, un problème est généralement perçu comme un inconvénient, un désagrément, une source de soucis. Or, dans la recherche scientifique, tout comme dans les activités à projets, un problème est au contraire perçu comme une possibilité de faire progresser la connaissance, un défi intellectuel, une opportunité de développer de nouvelles idées, etc. L'objectif n'est donc pas d'échapper aux problèmes, il est plutôt de les rechercher et de les construire.

La problématisation est un concept relativement nouveau pour aborder les projets et ce, dans l'ensemble des disciplines qui ont été observées pour la réalisation de ce mémoire. Jean-Pierre Benoit (2005), qui étudie la place des problèmes et de la problématisation dans l'enseignement primaire, souligne d'ailleurs à travers ces recherches que malgré leur utilisation fréquente dans les universités, les termes «problématisation» et «problématiser» sont récents et encore absents des dictionnaires spécialisés tels que ceux de philosophie et d'éducation.

La problématisation permet une meilleure connaissance et appropriation du problème. Elle constitue un outil essentiel pour la bonne conduite d'un projet, dans la mesure où elle établit un langage commun de projet. Ce langage commun permet d'explicitier les différentes visions du projet alors que les différentes parties prenantes utilisent souvent, au départ, des « langages » différents et notamment des langages de métier (Schmitt, Gallais & Bourguiba, 2008).

« [...] le projet caractérise cette conduite éminemment personnelle par laquelle je concrétise ma pensée, mes intentions à travers un dessin approprié; c'est en même temps cette conduite éminemment relationnelle qui me fait communiquer à autrui mes intentions pour le laisser juge de leur contenu. Tout projet à l'instar de n'importe quel dessin accomplit donc deux fonctions : il matérialise la pensée, ce qui donne l'occasion à l'auteur de mieux savoir ce qu'il veut; il communique la pensée, ce qui permet à autrui de ne pas rester indifférent face à l'intention qui lui est présentée. » (Boutinet, 1993 : 5-6)

Dans une activité de résolution de problèmes, le problème posé est fermé. Les problèmes fermés sont caractérisés par un énoncé prescriptif et une marge de création très limitée pour le concepteur des solutions. Dans une activité de problématisation, de construction de problèmes, le problème posé est, au contraire, ouvert. Les problèmes ouverts sont caractérisés par un énoncé qui n'induit ni la méthode ni la solution pour atteindre son objectif (Tourron, 2006). Ils favorisent l'innovation.

L'ouverture ou la fermeture des problèmes dépend de la façon dont les besoins sont exprimés. Spontanément, un client ou un usager⁴ raisonne rarement en termes de besoin. Si on le consulte, il exprimera plutôt son insatisfaction ou son mécontentement, des attentes, mélangeant aussi bien les besoins, les désirs, les exigences que les solutions, et parfois même rien du tout (Des Mesnards, 2007).

Par exemple :

« Si un client passe trop de temps dans la queue pour payer à la caisse du magasin, il va exprimer spontanément son insatisfaction : « Je passe trop de temps dans la queue ». Cette insatisfaction peut être reformulée en une attente : « passer moins de temps dans la queue », mais cette attente est en fait liée à la solution actuelle d'organisation des caisses. Le vrai besoin est : « se procurer des biens en un minimum de temps ». Si vous vous arrêtez à l'attente exprimée spontanément, vous ne vous détacherez pas de la solution actuelle. » (Des Mesnards, 2007 : 78-79)

Selon Paul-Hubert Des Mesnards (2007), expert reconnu dans le domaine de l'analyse de la valeur et de l'innovation appliquées à la conception de produits et de services, toutes ces difficultés à exprimer les réelles attentes d'un projet sont dues principalement aux raisons suivantes : confusions fréquentes entre solution et fonction et entre insatisfaction et besoin, difficulté de prendre du recul par rapport à l'existant et à se projeter dans le futur.

L'entrepreneuriat représente un bon exemple pour illustrer les enjeux qui entourent les activités dites de production de problèmes. Schmitt, Gallais & Bourguiba (2008) considèrent que la plupart des situations auxquelles sont confrontés les entrepreneurs ne sont pas données, elles sont plutôt à construire. La vision, le projet qui en résulte, doit donc, pour avoir du sens, se positionner dans un environnement, en d'autres termes, dans une situation problématisée.

Le design industriel représente également un milieu pertinent pour la réflexion sur l'importance de la construction des problèmes. Dans son livre *Éléments de design*

⁴ Le client et l'utilisateur font référence aux destinataires des projets, c'est-à-dire les acteurs à qui le projet s'adresse en définitive.

industriel, Danielle Quarante (2001) précise que toute tentative de design doit émaner d'un « besoin », d'un « problème ». La justification de l'acte de conception passe par la reconnaissance et la connaissance de ce « problème ».

1.3 Acteurs de la problématisation et compétences

La complexité de la tâche est indéniable. La construction d'un problème convoque un réseau d'acteurs multiples, dont les intérêts et les besoins doivent être éclaircis.

« La complexité de l'analyse des besoins est aussi due à leurs nombreuses facettes. Il existe en effet des besoins exprimés naturellement, mais aussi des besoins implicites, des besoins inavoués, et tout simplement des besoins dont les utilisateurs n'ont même pas conscience. Ne confondent-ils pas d'ailleurs souvent insatisfactions et attentes? Ont-ils bien conscience des différentes possibilités d'utilisation des produits et services mis à leur disposition : utilisation normale, anormale, utilisations détournées? Les besoins « cachés » sont à l'origine de nombreux non-dits, sources de malentendus, d'interprétations ... » (Des Mesnards, 2007 : 11)

Les influences de ce réseau d'acteurs doivent également être hiérarchisées. Considérant que les attentes et les désirs des acteurs impliqués sont souvent différents et parfois même contradictoires, il est évident que la ou les solutions imaginées ne peuvent répondre, en totalité ou en partie, à l'ensemble de ces expectatives. L'exigence de la cohérence et de la pertinence d'un projet repose sur les capacités des acteurs de la problématisation⁵ à bien mener cette étape du projet.

⁵ Il n'existe pas de métier de la problématisation. Selon les domaines de projet et les types de projet, celle-ci sera la responsabilité de différents acteurs : parfois concepteur, parfois client, parfois propriétaire du projet, parfois entrepreneur, parfois maître d'ouvrage. Ainsi, nous utilisons le terme acteurs de la problématisation pour désigner la ou les personnes qui s'occupent de la « problématisation » au sein d'un projet. Nous pouvons leur attribuer un rôle de destinataire, c'est-à-dire un rôle de donateur du projet. Destinataires, maîtres d'œuvre et destinataires peuvent parfois s'entremêler dépendamment de la nature des projets.

La problématisation exige l'acquisition et la mobilisation de compétences multiples et probablement particulières. Outre les compétences techniques indispensables à l'exercice des métiers de base concernés par les projets pour atteindre une efficience, des compétences spécifiques à l'analyse et à la construction de problème, à la priorisation et à la compréhension des attentes semblent également nécessaires.

« En fondant la coordination sur la coupure entre celui qui prescrit parce qu'il paie et celui qui réalise parce qu'il sait faire, le modèle de l'ingénierie crée une difficulté. Il ne suffit pas de constater qu'il est de l'intérêt du maître d'ouvrage de définir un « bon » cahier des charges pour s'assurer qu'il le fera. Où sont les connaissances indispensables à une prescription pertinente? Qui peut poser les bonnes questions sur le projet avant de commencer? Pas tant celui qui paie, mais les réalisateurs. » (Garel, 2003 : 22)

Par ailleurs, la question des compétences est centrale pour établir des formations adaptées (Boughahas, Bayad, & Benedic, 2008). Dans la mesure où nous considérons que la problématisation est une étape importante de la réalisation d'un projet, nous devons être en mesure d'outiller les acteurs qui s'y consacrent par le biais de formations. L'identification des compétences nous sera utile pour y parvenir.

1.4 L'objectif de la recherche

Ces différents éléments nous ont amenés à nous intéresser au manque de connaissances à propos de la problématisation des projets et des compétences qui y sont mobilisées. À cet égard, nous avons réalisé un travail de recherche exploratoire sur ce thème afin d'identifier les compétences mobilisées lors de la problématisation dans une situation de projet particulière. L'objectif était d'être en mesure de répondre à la question suivante : Quelles sont les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de stage de coopération internationale?

Pour répondre à cette question, il nous fallait comprendre le réseau d'acteurs ainsi que les mécanismes mis en œuvre lors de la problématisation en situation de projet.

Nous avons espoir de contribuer ainsi à la reconnaissance de l'importance de la problématisation dans la conduite des projets et à l'amélioration des formations conçues pour les acteurs de la problématisation.

Chapitre 2

Problématisation : Enquête, exploration perceptive et compétences

2. Problématisation : Enquête, exploration perceptive et compétences

Pour Michel Fabre (2006), dont les recherches se penchent sur la philosophie de la formation et sur l'épistémologie de la problématisation, aucune épistémologie du traitement des problèmes n'est actuellement disponible. Cette absence a rendu difficile la construction du cadre théorique de cette recherche. Il existe bien quelques réflexions sur le sujet mais très peu sont opérationnalisables ou possèdent un caractère suffisamment général pour être transférables à d'autres disciplines. L'approche la plus intéressante selon Fabre (2006) est celle de John Dewey dans la mesure où sa théorie de l'enquête propose une approche générale qui peut s'appliquer à tous les problèmes, quelle que soit la nature de ceux-ci. Nous exposons donc les éléments de base qui constituent la position de Dewey ainsi que les réflexions de quelques auteurs qui se sont inspirés, souvent ouvertement, de ces prémisses pour aborder la problématisation : Orange, Masciotra, Vander Borgh et Boutinet.

2.1 Dewey : pragmatisme, situation, problème et enquête

Dewey est un des pères fondateurs du pragmatisme américain, cette philosophie qui veut que la validité des idées et des propositions soit évaluée en fonction de leurs conséquences.

« [...] une forme de pragmatisme qu'il a baptisé « instrumentalisme ». Ce terme provient de sa conception selon laquelle les idées et les opinions sont des instruments : leur nature réside dans la manière dont ils provoquent divers effets. Les idées ne sont en soi ni vraies ni fausses, mais efficaces ou pas (des jugements peuvent être vrais ou faux, mais cela dépend de leur validation). L'intérêt de Dewey pour la science, et l'importance qu'il accordait à l'expérimentation, se révèlent bien dans sa conviction que les idées (nées de l'expérience) produisent des jugements, dont les conséquences peuvent être évaluées par l'expérimentation. Ce « test » ne garantit pas la vérité des idées, mais indique leur efficacité. » (King, 2005 : 143)

Selon Dewey, les solutions possibles à un problème ne seraient donc pas uniques mais plurielles. La réponse à un problème n'est pas la recherche d'un absolu mais plutôt la recherche d'actions satisfaisantes. Herbert A. Simon (2004), dont les études sur la rationalité limitée l'ont conduit à s'intéresser aux organisations et aux procédures de décisions, introduit le terme « *satisficing* » pour décrire cette action, c'est-à-dire des « méthodes de décision visant à générer des solutions tenues pour bonnes ou pour satisfaisantes bien que non optimales » (Simon, 2004 : 215). Le choix d'une solution doit alors se faire en fonction des conséquences qu'elle aura et ces conséquences sont dépendantes de la situation à laquelle appartient le problème.

2.1.1 Situation

Philippe Jonnaert (2006) nous propose une définition fort intéressante de la situation issue du pragmatisme. Selon lui, une situation se définit « comme l'ensemble des interactions entre le sujet et son milieu proche, mais sans que l'on puisse dire que le sujet ou le milieu préexistent. Le sujet et le milieu se construisent au contraire dans la situation. » (Fabre, 2006 : 10) La situation est donc ontologiquement première et c'est sur le fond de celle-ci que se détachent la personne et son environnement. Par conséquent, la problématisation constituerait un mécanisme d'adaptation : « le sujet agit et en agissant construit la situation et se construit en même temps lui-même » (Fabre, 2006 : 10).

Dewey propose donc une conception de la situation holistique et continue. Mais pour être en mesure de penser ces interactions, les limites du cerveau humain nécessitent d'en découper une portion. Sinon, un problème se poserait : celui de la délimitation impossible de la situation.

Bertrand Russell a attaqué Dewey à plusieurs reprises sur ce point :

« Quelle est la taille d'une « situation »? [...] Je ne vois pas comment, à partir des principes du Dr. Dewey, une « situation » pourrait englober moins que l'univers entier; ceci est une conséquence inévitable de l'insistance sur la continuité. Il semblerait en découler que toute enquête, à l'interpréter strictement, soit une tentative d'analyser l'univers. » (Russell, 1939 : 140 in Garreta, 1999 : 38)

Par exemple, considérons la situation d'une maman en pleine canicule dont les enfants veulent aller se baigner. Celle-ci va se mettre en quête d'une piscine pour soulager ses enfants : la situation comprend les moyens de déplacement ou de communication de l'individu, le réseau des piscines publiques de la ville, le réseau d'amis, etc. Mais il est également crucial pour la détermination de la situation que le régime politique du pays reste stable et que la ville ne soit pas détruite par un tremblement de terre. Une telle perception rendrait impossible toute tentative de circonscrire la situation.

« Pour Dewey, « la vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre » (Dewey, 1993 : 27). Une situation se définit justement par un état de déséquilibre, de rupture entre un organisme et son environnement, par une modification des fonctions qui règlent l'interaction harmonieuse de cet organisme avec l'environnement. On peut donc dire que le système organisme/*environnement* inclut d'une certaine manière tout ce qui lui est causalement relié, mais ce n'est pas le cas pour une *situation*. » » (Garreta, 1999 : 38)

Les éléments qui ne sont pas impliqués dans ce blocage entre l'organisme et son environnement (ex. : canicule, malaise des enfants, ...) et qui ne sont pas utilisés pour le « rééquilibrage » de la situation (ex. : le réseau des piscines publiques de la ville, ...) ne font donc pas partie de la situation. Les éléments (ex. : régime politique) qui demeurent inchangés avant, pendant et après le traitement de la situation, en constituent l'arrière-plan ou l'espace de projet mais ne prennent pas place dans la situation. Les frontières d'une situation sont incontestablement floues et changeantes, mais il n'en demeure pas moins qu'à un temps x il est possible d'en identifier les limites en fonction d'un projet (rééquilibrage) qui nous porte et de nos expériences passées (Garreta, 1999).

2.1.2 Le problème

Nous venons de voir qu'il y a situation lorsqu'un déséquilibre se produit entre l'individu et son environnement. La vie est faite d'équilibres et de déséquilibres et l'individu n'est pas constamment en situation de problème pour autant. Selon les pragmatistes Dewey et Georges Herbert Mead, la situation devient problématique lorsqu'un sujet ne peut pas traiter ce déséquilibre immédiatement et inconsciemment. Le monde devient alors conscient. Cette rupture peut prendre différentes formes : des éléments de doute, un blocage dans l'action, etc (Fabre, 2006; Quéré, 2004).

À ce moment-là, nous pouvons nous retrouver devant deux catégories de problèmes. Il y a premièrement les problèmes qui sont plus grands que nous et qui ne laissent aucune possibilité de solution. C'est ceux-ci que nous devons percevoir comme un inconvénient, un désagrément ou une source de soucis. Il y a aussi des problèmes qui, bien qu'importants, laissent une place à l'avenir et aux possibles. Ces derniers sont à construire et représentent un défi. Dewey met donc l'accent sur l'activité de construction des problèmes plutôt que sur la seule résolution des problèmes déjà construits. Cette construction est d'ailleurs le point de départ de l'enquête, le mécanisme de rééquilibrage proposé par Dewey (Fabre, 2006).

2.1.3 L'enquête

« Le traitement des problèmes reçoit chez Dewey (1938 : 169) le terme générique d'enquête : « L'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminées en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ». » (Fabre, 2006 : 19-20)

L'enquête procède à cette transformation de la situation à travers un processus en cinq stades : une situation de doute, une phase d'observation systématique destinée à définir le problème, l'évocation des idées, le raisonnement, enfin la vérification (Gauchotte, 1992).

Le doute fait référence à cette rupture, cette sensation de malaise provoquée par le déséquilibre. Il constitue l'élément déclencheur de l'enquête, il porte l'action. La phase d'observation systématique, quant à elle, concerne la recherche et le tri des données. Elle consiste à extraire ce qui est utile pour le rééquilibrage de la situation. Les troisième et quatrième stades correspondent à ce que l'on appelle généralement l'induction et la déduction (Gauchotte, 1992).

« Dewey appelle induction l'opération consistant à préparer le matériel de l'enquête. Contrairement à l'idée reçue, l'induction ne consiste pas à passer du particulier au général mais à faire de l'objet de l'enquête un objet générique, un spécimen. La fonction de l'induction consiste à réduire la situation à son schéma intelligible en la dépouillant de tous ses éléments parasites. On comprend alors le rôle des inférences (ce qui est encore à venir, ce qui n'est pas réellement présent dans la situation; ce qui a statut de possible; enfin à ce qui est inconnu mais qui peut être inféré à partir du connu) qui consistent à fournir de nouveaux matériaux et à tisser un lien entre les matériaux existants. En effet, l'établissement des références (ce qui est présent, réellement présent dans la situation; ce qui a le statut de contrainte, ce que je me vois obligé de prendre en compte; et enfin ce qui s'avère connu) n'est pas de l'ordre de l'inventaire, il est porté par un projet qui seul permet de donner sens aux matériaux déjà recueillis. » (Fabre, 2006 : 20-21)

Les idées évoquées dans ce processus d'induction et de déduction, ou d'évocation et de raisonnement, ne sont encore qu'hypothétiques. La vérification est donc indispensable pour compléter l'enquête. Elle constitue alors le cinquième stade du processus de traitement des problèmes. Elle sert à tester l'idée. Si la situation qui en résulte est équilibrée, la vérification a réussi (Gauchotte, 1992).

Cet exposé sur la conception du problème par Dewey nous permet d'en retirer les conclusions suivantes :

- les situations problématiques sont issues de milieux, elles sont uniques, contextuelles et temporelles et nous devons chercher à nous adapter à notre milieu pour nous y maintenir en équilibre grâce à l'enquête;
- l'individu est en constante interaction et transaction avec son environnement. La relation entre l'individu et l'environnement constitue la situation où le problème peut être traité;

- les problèmes n'ont pas de solution unique, l'homme doit construire les problèmes avant de les résoudre;
- même si les problèmes sont construits, parce qu'il s'agit de la seule façon de les appréhender, ils restent un phénomène naturel.

Notons ici que nous n'avons pas trouvé chez Dewey l'établissement d'une distinction entre les enquêtes menées par l'individu lui-même et les enquêtes menées par un tiers eu égard à un domaine d'expertise ou de spécialisation.

2.2 De l'enquête vers une définition de la problématisation et de ses composantes

Il n'existe donc pas de solution unique pour un problème en particulier. On comprend aussi qu'il s'agit de construire le problème et non de le découvrir. À travers l'enquête, Dewey propose une définition opérationnelle du traitement des problèmes dans laquelle on retrouve les deux grands moments de tout projet : la conception et la réalisation. La conception, incluant la phase d'observation systématique destinée à définir le problème et l'évocation des idées, et la réalisation, incluant le raisonnement et la vérification. La phase d'observation systématique destinée à définir le problème de l'enquête a certainement influencé une série d'auteurs dans leur propre définition de ce qu'est la problématisation, mentionnons entre autres Orange, Masciotra, Vander Borgh et Boutinet.

Orange (2005) définit la problématisation des projets de recherche comme «la construction explicite d'un champ des possibles». De son côté, Domenico Masciotra (2006) emprunte la métaphore du *Spielraum*, de Heidegger, pour définir la problématisation comme la construction du champ des possibilités de l'acteur en situation, c'est-à-dire ce que le sujet inclut dans sa compréhension de la situation. Enfin, pour Cécile Vander Borgh (2006), la problématisation consiste à produire une représentation de la situation pour la substituer à cette dernière pour en faire un matériau praticable et malléable.

« Quand on a problématisé une situation, on ne travaille plus sur elle, mais sur sa représentation. [...] Cette fonction de substitution (et sa prise de conscience) nous semble tout à fait fondamentale lorsque l'on définit la problématisation. Une formulation en langage standardisé qui « représente » la situation afin de permettre de poser des questions et d'avancer dans la démarche de résolution d'une situation-problème. Dans les cas où l'on problématise dans le cadre d'une discipline, il faut traduire la situation envisagée dans le langage de la discipline. Cette traduction représente et objective la situation, sans jamais en rendre toute la complexité. On dit que le problème est réduit à une de ses composantes [...].

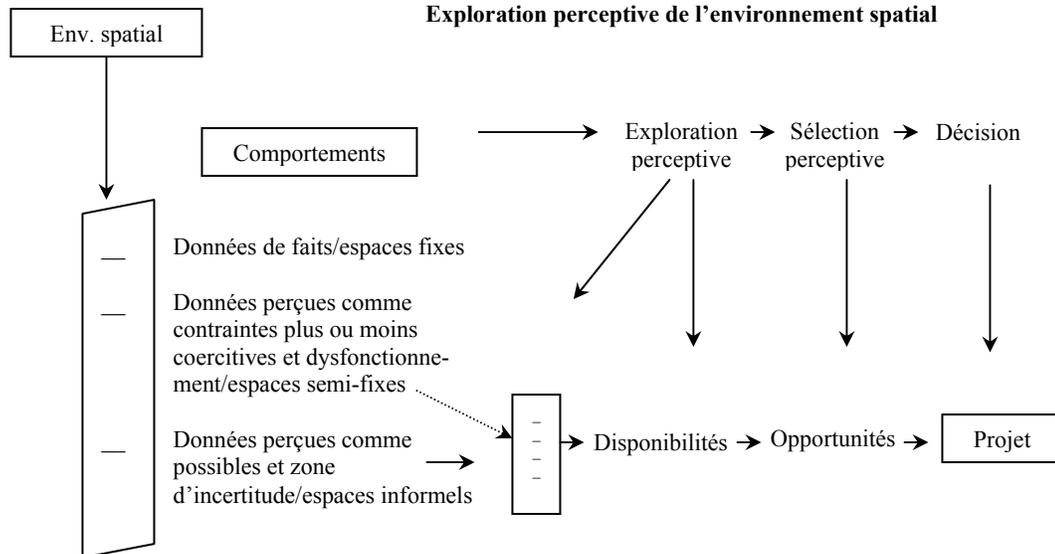
Problématiser c'est donc re-présenter une situation complexe à l'aide d'un langage standardisé. Cette représentation n'est ni un miroir du monde, ni l'expression du réel. C'est un objet, résultat d'une construction, qui va tenir la place de la complexité du monde (Fourez, 2003 : 39) » (Vander Borght, 2006 : 136)

À la lumière de ces définitions, c'est auprès de Boutinet (1993) que nous avons trouvé la définition la plus englobante et la plus détaillée dans son approche de la conception d'un projet. Pour cet auteur, la problématisation représente l'acte d'identification des disponibilités spatiales (éléments de l'espace de projet) qui mènent à la sélection d'opportunités. Les étapes de cette démarche sont illustrées dans la Figure 1.

« Tout projet est donc d'abord le fruit d'une curiosité spatiale impliquant de la part de l'acteur une démarche active d'exploration [...]. C'est seulement par ce travail que pourront apparaître des disponibilités que l'acteur tentera de bien identifier. Par « disponibilités » il faut entendre ici ce qui est détachable et saisissable dans l'environnement au sein des espaces semi-fixes ou informels. La disponibilité qui s'apparente à la zone d'incertitude s'oppose à la rigidité des espaces fixes. Les disponibilités vont émerger à partir d'une perception de ce qui fait l'hétérogénéité de l'espace à travers ses discontinuités, ses ruptures, ses juxtapositions, ses marquages.

C'est en se basant sur une telle exploration de disponibilités que l'acteur devra opérer une activité de choix, c'est-à-dire de rejet de certaines disponibilités pour ne retenir que celles qui seront alors converties en opportunités personnelles; projeter consiste donc, d'un point de vue spatial, à effectuer une activité de dévoilement en inventoriant le plus grand nombre de disponibilités existantes dans l'environnement dont certaines sont destinées à devenir des opportunités personnelles. Ces opportunités retenues constitueront alors les prémisses d'un projet. » (Boutinet, 1993 : 71-73)

Figure 1
Exploration perceptive de l'environnement spatial (Boutinet, 1993 : 72)



Ainsi, Boutinet (1993) s'accorde avec Simon (2004) qui propose que la résolution d'un problème (ou plutôt sa construction) passe par la recherche de quelques modes sélectifs d'exploration au sein d'un immense labyrinthe des possibles. Le doute, la rupture entre l'individu et son environnement, déclencherait cette recherche perceptive des disponibilités spatiales dans l'espace de projet pour en sélectionner par la suite les opportunités de projet. Cette exploration peut prendre différentes formes. Boutinet (1993) propose d'ailleurs différentes grilles d'observation possibles selon le contexte. Par exemple :

- la grille empirique, qui valorise une attitude descriptive des coordonnées de l'espace de projet ainsi que les opportunités émergentes;
- la grille opératoire, qui tente de faire ressortir les dysfonctionnements et les problèmes de l'espace de projet tout en identifiant les contraintes susceptibles d'influencer les solutions;

- la grille stratégique, qui s'intéresse aux aspirations individuelles et collectives et aux jeux d'acteurs de l'espace de projet et aux possibilités de consensus entre ces acteurs;
- la grille systémique, qui essaie de relever les demandes et objectifs des institutions en présence dans l'espace de projet ainsi que les ressources mises à la disposition des concepteurs et des réalisateurs;
- la grille problématique, qui recherche une question centrale qui elle-même appellera une réponse suite à l'application d'une méthodologie de résolution de problème.

2.3 La problématisation : mode de construction du but à atteindre et des chemins à prendre

Nous avons mentionné précédemment que les problèmes issus de la problématisation étaient de type ouvert, c'est-à-dire que leur énoncé n'induit ni la méthode ni la solution pour atteindre leur objectif.

« De ce fait, le parcours de problématisation est très différent de celui des problèmes fermés. Dans ce dernier cas, la zone d'ignorance se situe dans le chemin à prendre, dans ceux qui nous occupent, autant dans le but à atteindre que dans les chemins à prendre. » (Peterfalvi, 2006 : 100)

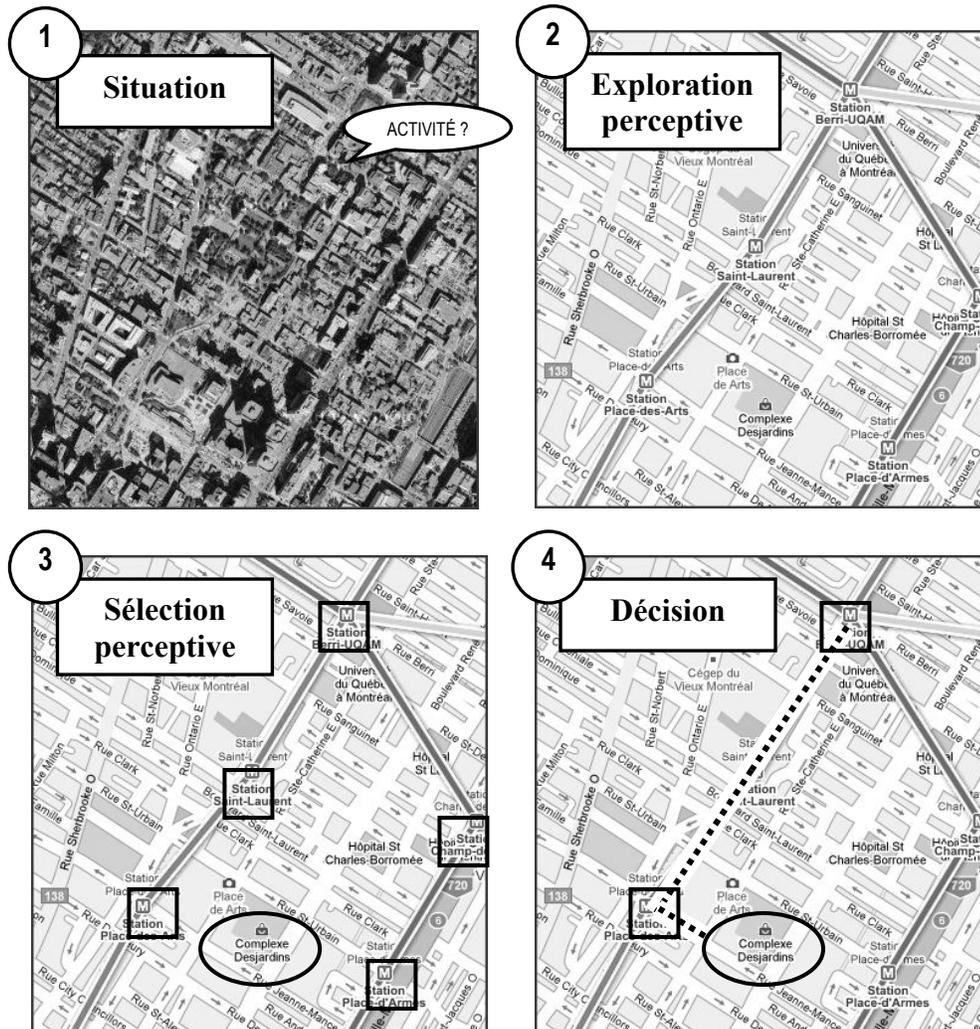
Certains auteurs se sont servis de l'analogie de la carte pour bien comprendre le rôle et le fonctionnement de la problématisation. Le rôle d'une carte est généralement de favoriser une réflexion et une décision intelligente sur le choix d'un itinéraire dans un territoire. La problématisation agit dans le même sens. Elle permet de favoriser une réflexion et une décision intelligente sur le choix d'une action dans un espace de projet.

Lors de cette réflexion, la carte remplace le territoire. C'est à partir des informations qui y sont présentées que les réflexions se font. Comme le précise Vander Borgh (2006), la situation problématisée, à son tour, constitue une représentation de la situation dont elle est le substitut. C'est à partir des informations qui y sont présentées que les réflexions se font.

« Aucune carte, pourtant, ne prétend dire de quoi il s'agit d'une façon plénière ou absolue, mais seulement selon un point de vue ou en relation avec un projet déterminé, que ce soit celui du promeneur, de l'automobiliste, de la géologue, du militaire, etc. [...] Quand il s'agit de décider d'un itinéraire, une carte est comme un acteur social : elle exerce une influence sur les délibérations concernant le choix. En effet, ce qui n'existe pas sur la carte n'entre pas dans la discussion. Le choix d'une carte pour trouver son chemin élimine donc une série de possibilités. Une carte n'est pas neutre : elle est le fruit d'une sélection d'éléments, jugés *significatifs* et donc retenus. Cette sélection se fait en fonction de certains intérêts. » (Fourez, 2003 : 25)

De la même façon, la problématisation dessine les limites d'une situation en fonction des intérêts et du projet de l'individu. L'exploration perceptive et la sélection perceptive seront influencées par ce but, d'où l'importance du choix d'une ou de grilles d'analyse adéquates. La Figure 2 illustre les composantes de la problématisation selon Boutinet (1993) en suivant cette analogie de la carte selon la mise en situation suivante : Je suis à Montréal, à la Gare centrale d'autobus. Je désire profiter de ma journée de congé pour faire une activité. Je prends donc en considération les éléments qui pourraient m'aider à définir mon projet. J'évalue d'abord les attractions qui sont à proximité de ma localisation (Place-des-Arts, Vieux-Port, Complexe Desjardins). J'envisage également les moyens de transport accessibles (métro, à pieds) et les chemins possibles. Je considère enfin des éléments comme la température (il fait très froid et je n'ai pas le goût de marcher longtemps à l'extérieur) et mon besoin de m'acheter de nouvelles bottes (quelle chance! Je crois qu'il y en a en solde au Complexe Desjardins...). Je procède par la suite à la sélection de éléments qui feront partie de mon plan d'action. Je veux donc me rendre au Complexe Desjardins en métro pour m'acheter de nouvelles bottes. Il ne me reste plus qu'à mettre en action ce projet.

Figure 2
Les composantes de la problématisation



Évidemment, pour représenter un même territoire, il existe plusieurs cartes. Les cartes ne sont pas construites pour donner LA seule représentation du territoire possible. D'ailleurs, dans la réalité, le territoire n'est même pas défini, c'est la carte qui en constitue les limites. Il y a donc une infinité de cartes adéquates possibles pour un même territoire. Toutefois, elles ne sont pas toutes également adéquates. Cela dépend du projet. « L'interrogation primordiale est sans doute à reformuler : « Est-elle appropriée au projet qu'elle est censée appuyer? » (Fourez, 2003 : 29-30)

Cet exposé sur la définition de la problématisation, de ses composantes et de ses modes de validation nous permet d'en retirer les conclusions suivantes :

- À travers une exploration de l'espace de projet, la problématisation représente l'acte d'identification des disponibilités qui mènent à la sélection d'opportunités de projet.
- Cette problématisation permet de tenir compte à la fois des données de faits, des données perçues comme contraintes et dysfonctionnements et des données perçues comme possibles.
- La ou les grilles d'analyse utilisées pour procéder à cette exploration sont sélectionnées ou construites en fonction de la situation.
- De par ses caractéristiques : mode de représentation d'un territoire qui permet de réduire les éléments analysés en fonction d'un projet pour favoriser une décision intelligente, la carte représente une analogie intéressante pour bien comprendre les mécanismes de la problématisation.
- La validation d'un projet évalue trois qualités : la cohérence, la consistance et la pertinence d'un projet.
- Une problématisation bien menée devrait mener à une validation réussie de la conception d'un projet.

2.4 Problématisation et compétence

Avec cette meilleure compréhension du phénomène de la problématisation et les enjeux qui entourent la construction de problèmes, nous pouvons d'ores et déjà relever des éléments de compétence utiles. Louis Quéré (1992), dont les recherches portent surtout sur la sociologie de l'action et l'épistémologie des sciences sociales, propose par exemple que pour être en mesure d'effectuer une telle description des situations, il faut faire appel à ce que les ethnométhodologues appellent une compétence ordinaire de « membre ». Celle-ci fait référence à une capacité de configuration, c'est-à-dire être capable de :

« [...] saisir un ensemble d'éléments hétérogènes sous une unité de sens et d'en faire émerger une figure sensible, identifiable, nommable, catégorisable, soit de composer, par enchaînement ou agencement d'éléments disparates et contingents, une totalité intelligible, identifiable à partir de son ordre exhibé. » (Quéré, 1992 : 147)

Jonnaert (2006) parle plutôt d'une « intelligence des situations » pour être en mesure de se débrouiller dans l'espace problématisé des situations, alors que Schmitt, Gallais & Bourguiba (2008), soulignent l'importance de la capacité à traduire pour construire une représentation partageable de la situation. Enfin, Boutinet mentionne l'importance de « développer des capacités de curiosité, de mobilité cognitive pour casser des façons habituelles de percevoir, pour se laisser accrocher par l'inédit qui se loge dans les interstices de l'évident et du déjà constitué. » (Boutinet, 1993 : 261)

2.5 La compétence n'est pas un état, elle est indissociable de l'action

La notion de compétence a été développée dans plusieurs disciplines. Les dernières années ont été particulièrement prolifiques, jusqu'à créer pratiquement un phénomène de mode. Tout le monde parle de compétences (Bouteiller et Gilbert, 2005). Pour cette étude, nous nous sommes concentrés sur trois principaux champs d'étude : les sciences de l'éducation, où la notion de compétence est maintenant fortement diffusée, notamment dans la pédagogie par objectifs, l'ergonomie, où la dématérialisation du travail a nécessité le développement d'une définition rigoureuse du concept et de modes opératoires précis, et la gestion des ressources humaines, qui a développé de nombreux outils de recherche en la matière.

La notion de compétence regroupe plusieurs réalités. Certains l'ont érigé en concept alors que d'autres l'ont développé comme un outil opératoire. On retrouve dans la littérature spécialisée et scientifique une pluralité de définitions du terme (parfois au singulier et d'autres fois au pluriel). Au fil des débats et des recherches,

deux grandes écoles de pensée se sont formées. Sans être contradictoires, celles-ci nous ont demandé de prendre position en considérant les objectifs et les finalités de la recherche.

« L'une centre l'observation sur la personne, ses comportements, ses qualités, ses valeurs. La compétence résulte de la mise en oeuvre de caractéristiques personnelles, d'un ensemble de comportements ayant une incidence avérée sur la performance. Dans cette approche les capacités intellectuelles seules sont insuffisantes pour prédire la réussite professionnelle, la performance est aussi la résultante de qualités développées par la personne dans la vie courante à travers une expérience vécue.

La seconde école centre l'analyse sur l'activité. Les ergonomes et les psychologues du travail considèrent l'étude de l'activité professionnelle comme une étape indispensable pour appréhender la notion de compétence. Elle doit s'articuler sur la qualification du poste de travail d'une part, sur l'individu en situation professionnelle d'autre part. » (Barkatoolah, 2000 : 26-27)

La première école sert donc aux chercheurs ou professionnels qui se penchent sur la validation des compétences alors que la deuxième sert aux chercheurs ou professionnels qui se penchent sur la construction de référentiels de formation. Les chercheurs ou professionnels qui se penchent sur l'évaluation des employés utiliseront probablement un amalgame des deux. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc opté pour la deuxième école qui nous permet de répondre à la question de recherche tout en respectant l'angle de l'étude. En effet, notre but est bien d'examiner les compétences de la problématisation non pas en évaluant la qualité du travail des acteurs observés mais plutôt en saisissant les activités auxquelles ces acteurs doivent s'adonner, peu importe leur capacité à bien les réaliser, au sein d'un projet.

Cette école de pensée est basée sur le fait que la compétence est finalisée. C'est-à-dire que les compétences sont mises en oeuvre pour atteindre un objectif prévu et qu'elles ne peuvent se définir ou se construire en dehors de l'activité (Barkatoolah, 2000).

« On notera que, d'une manière générale, pour l'ergonome, l'évaluation des compétences ne peut se faire qu'en référence directe aux tâches à accomplir : les compétences sont aussi nombreuses que les situations de travail dans lesquelles elles sont mises en oeuvre. Cela ne vaut pas équivalence entre compétences et

tâches prescrites. Les tâches prescrites sont constituées des objectifs, des procédures de travail ainsi que des conditions physiques et sociales de travail. La tâche est un élément de la situation de travail. La compétence permet à l'opérateur de donner une signification à la situation de travail. Pour l'ergonome, la description des compétences en termes purement psychologiques est tout simplement inutile. [...] On l'aura compris, il n'entre pas dans les intentions de l'ergonome de caractériser le « bon travailleur ». » (Aubret, 2005 : 37-38)

2.6 Définition du concept de compétence

La première école de pensée pourrait définir la compétence comme suit :

« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté...

La compétence est l'intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente...

La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité. » (Zarifian, 2004 : 81)

Pour nos travaux, nous avons plutôt opté pour l'utilisation de la définition d'une auteure reconnue pour ses travaux dans la construction de référentiels de compétences dans le domaine de la gestion des ressources humaines :

« La compétence est un ensemble de capacités cognitives, de savoirs en usage, de valeurs, d'attitudes, de comportements que l'individu met en oeuvre dans une situation donnée et en fonction d'un objectif. Ces composantes sont en interaction dynamique au moment de leur mise en oeuvre, elles se constituent en une combinaison spécifique. » (Barkatoolah, 2000 : 31)

Selon les disciplines et les auteurs, cette suite de capacités cognitives, savoirs, valeurs, attitudes et comportements sera regroupée dans différentes catégories. Selon Maurice de Montmollin (1995), en ergonomie, par exemple, les compétences sont composées de : connaissances (connaissances déclaratives – « savoir que » et connaissances procédurales « savoir comment »), de savoir-faire (acquis par la pratique, ils sont difficilement transmissibles) et de méta-connaissances (qui permettent de gérer les autres connaissances, elles sont acquises par l'expérience).

Nous retrouvons la même catégorisation chez Alain Labruffe (2005) en gestion des ressources humaines : des connaissances (savoirs théoriques), des compétences pratiques (techniques, pratiques) et des compétences de transmission.

Amina Barkatoolah (2000), elle aussi experte-consultante en ressources humaines, relève de son côté différentes catégorisations des compétences mobilisées en situation de travail selon plusieurs auteurs. Elle présente notamment une catégorisation plus détaillée basée sur les travaux de Malglaive en 1990. Selon lui, les compétences sont composées de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux (ils permettent aux savoirs théoriques de s'investir dans l'action), de savoirs pratiques (la mise en oeuvre d'un raisonnement personnel, non formalisé) et de savoir-faire (ils constituent le répertoire d'actes dont dispose un individu pour réaliser une action donnée).

Pour cette recherche, cette multitude de catégorisations nous a obligés à faire un choix englobant et opératoire quant aux composantes de la compétence pour en arriver à une définition adéquate de la notion de compétence. En premier lieu, il a été constaté que les auteurs, peu importe le champ théorique ou de pratique auquel ils appartiennent, s'entendent généralement pour inclure dans les composantes de la compétence des notions de connaissances et de savoir-faire. Le débat se situe davantage au niveau des compétences dites relationnelles (savoir être) où les avis ne sont pas unanimes.

Selon Jacques Aubret (2005), les ergonomes n'intègrent pas la composante du savoir être, non pas parce qu'elle n'a pas d'influence sur l'accomplissement des tâches observées mais plutôt parce que les connaissances actuelles sont trop imprécises pour leur permettre de les utiliser de façon opératoire.

Pour Labruffe (2005), on devrait évacuer le savoir être dans l'évaluation des compétences en gestion des ressources humaines parce qu'au lieu de relever des éléments positifs du travail des sujets, il fait souvent référence à des lacunes de la

part des travailleurs et ceux-ci le perçoivent comme des reproches et aussi parce que ces savoirs découlent d'une bonne maîtrise des composantes savoir et savoir-faire et représentent donc la résultante de ces composantes au lieu d'être une composante au même niveau. Nous ne sommes pas d'accord avec cette position. Dans cette conception, les humains sont comme des machines : le savoir être consiste à une résultante comportementale extérieure à l'humain. Cela implique qu'une même formation développera les compétences de la même façon chez tous les individus.

Force est de constater que les chercheurs comme Hofmann et Najim (2003), et les autres professionnels qui ont intégré les compétences dites relationnelles dans leur référentiel, proposent une analyse plus exhaustive des compétences requises pour mener à bien certaines activités. Pour celles et ceux qui font ce choix, Philippe Zarifian (2004), spécialiste des mutations du travail, précise qu'il faut que ces compétences puissent faire l'objet d'un apprentissage pour être pertinentes. Si ce n'est pas le cas, les éléments observés feront davantage référence à des traits de personnalité qui ne peuvent faire l'objet ni d'un objectif de formation, ni d'un critère d'évaluation ou de gestion.

Ainsi, la définition de la compétence sur laquelle se base cette recherche est la suivante : la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être que l'individu met en oeuvre dans une situation donnée et en fonction d'un objectif. Ces composantes sont en interaction dynamique au moment de leur mise en oeuvre.

- « On reconnaîtra donc qu'une personne sait « agir avec compétence » si elle :
- sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources ...),
 - pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité),
 - afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient ...). » (LeBortef, 2003 : 70)

Chapitre 3

**DÉMARCHES POUR APPRÉHENDER LE
CAS DES STAGES DE COOPÉRATION
INTERNATIONALE**

3. Démarches pour appréhender le cas des stages de coopération internationale

Ce chapitre présente les différentes démarches entreprises pour être en mesure d'identifier les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation. Pour ce faire, nous présentons les modalités de construction d'un référentiel de compétences qui a constitué le principal outil empirique de notre étude. Nous statuons également sur la stratégie de recherche en exposant les principes de l'étude de cas et en décrivant le cas choisi, celui des projets de stage de coopération internationale. Nous expliquons enfin en détails de quelle façon nous avons mené la collecte et l'analyse des données en abordant l'entretien au sosie, la recherche-intervention et l'analyse de contenu.

3.1 Comment identifier des compétences?

Pour identifier les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation en situation d'activités à projets, nous avons décidé d'utiliser un outil développé principalement en gestion des ressources humaines : le référentiel de compétences. Celui-ci propose de procéder à une analyse des situations de travail (référentiel d'emploi) et d'en inférer les compétences mobilisées ou mobilisables (référentiel de compétences). Les compétences ont ici un caractère hypothétique (déductif) puisqu'on ne peut les observer, on ne peut qu'observer leurs manifestations. Elles sont influencées par les activités qu'elles permettent de mettre en place, donc du contexte, sans toutefois que cette relation se concrétise de façon simple et linéaire.

L'élaboration et l'utilisation de référentiels de compétences présentent un double intérêt pour faire évoluer les pratiques de formation. Le premier intérêt de cet outil concerne les acteurs de la problématisation eux-mêmes. Le référentiel de compétences peut leur permettre d'augmenter leurs capacités d'auto-évaluation et de faire des choix adéquats dans les formations ponctuelles qui complèteront leur

curriculum. Le second intérêt concerne les organismes de formation. Un référentiel de compétences peut les aider à adapter le contenu des formations aux réels enjeux du métier (Boughahas, Bayad & Benedic, 2008).

Au-delà de ce principe de base, il existe plusieurs façons de construire ce genre de référentiels. Le protocole de la recherche s'est donc élaboré en s'inspirant de différents projets, selon les avantages de chacun en fonction des objectifs de notre étude.

L'élaboration d'un référentiel de compétences peut, à la base, faire appel à deux types de démarche. La première démarche est directement reliée à une entreprise et est influencée par ses contingences. Basée sur la notion de compétences collectives, elle est très appliquée. La deuxième démarche est plus neutre et généralisable, voir généralisante. Elle est influencée par le poste de travail étudié en se basant sur les catégories prédominantes dans l'emploi. Ce sont essentiellement les compétences-clés communes à un emploi, un secteur d'activité ou une portion d'emploi qui sont observées. Dans le cadre de notre recherche, c'est la deuxième approche qui a été choisie. Ainsi, par le biais de la cueillette de données, nous nous sommes appliqués à identifier les situations critiques qui constituent le coeur de l'emploi.

Il en résulte un référentiel plus neutre qui présente une perception de l'emploi transférable d'une entreprise à l'autre. Sans être moins précis, le référentiel est plus ciblé sur le coeur de métier.

Le référentiel de compétences se construit donc à partir d'un référentiel d'emploi (photographie) et d'activités qui définit les fonctions, la mission et les activités d'un emploi. Il s'agit ensuite de déduire à partir des tâches du premier référentiel, les connaissances, les savoir-faire et les comportements mobilisables pour remplir correctement les tâches assignées.

Les grilles d'analyses disponibles pour effectuer cette photographie de l'emploi sont nombreuses. Hofmann et Najim (2003) ont regroupé les éléments de ces grilles en cinq types de questionnements fondamentaux:

- Quel est l'intitulé de la fonction occupée par le travailleur?
- Quelles sont les finalités poursuivies par l'emploi?
- Quelles sont les conditions générales de l'emploi?
- Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi?
- Que fait la personne au poste de travail et quels sont les moyens dont elle doit disposer (ressources) et qu'elle doit savoir utiliser?

Pour que le référentiel produit permette l'atteinte des objectifs de notre recherche, il faut que les résultats soient compréhensibles et manipulables. Pour ce faire, la lisibilité, à travers un travail de synthèse, représente un critère de qualité essentiel. Cette lisibilité implique, dans un sens, d'éviter l'étalement qui, par souci d'exhaustivité, décourage les utilisateurs potentiels et, dans l'autre sens, de fuir un traitement trop généraliste qui ne nous apporterait pas d'informations significatives. Cette lisibilité passe également par l'utilisation du langage propre aux acteurs du milieu.

De manière synthétique, Barkatoolah (2000) définit deux grandes utilités au référentiel de compétences : outil méthodologique qui facilite l'analyse de l'activité et outil de dialogue et de communication entre l'organisation, les employés et les partenaires sociaux.

Paradoxalement, l'avantage de l'outil, c'est-à-dire sa capacité à appréhender une situation complexe en la simplifiant, constitue également son principal élément de critique puisqu'il réduit la situation à une image partielle de la réalité.

Il faut donc se rappeler l'objectif d'un tel exercice : l'acquisition d'une compréhension générale et exemplaire pour diriger la formation selon les compétences et activités jugées incontournables.

En s'inspirant des éléments qui viennent d'être présentés, nous avons identifié sept questions spécifiques pour connaître les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation en situation de projet :

- Quelles sont les appellations rattachées au travail de problématisation?
- Quelles sont les finalités poursuivies par la problématisation?
- Quelles sont les conditions générales de travail entourant la problématisation?
- Quel est le profil académique et professionnel général des acteurs de la problématisation?
- Quelles sont les activités-types réalisées lors de la problématisation?
- De quelle façon s'articulent les activités-types et les finalités de la problématisation?
- Quelle est la toile relationnelle des acteurs de la problématisation?

3.2 Les procédures de collecte d'informations

3.2.1 L'angle d'approche

De par l'objectif et la question de recherche ainsi que nos visées exploratoires, une approche qualitative de la recherche nous semblait la seule avenue possible. Cette approche est en effet généralement utilisée lorsque le chercheur tente de mieux comprendre un phénomène et d'en déterminer les principales constituantes et cherche à produire un modèle comme représentation cohérente de la situation (Mongeau, 2008).

Contrairement à l'approche quantitative où l'étendue de l'enquête empirique et la représentativité de l'échantillon sont très importantes, l'approche qualitative donne beaucoup de valeur à la profondeur de l'analyse et de l'enquête si elle permet de dégager les éléments de compréhension escomptés, même s'il s'agit d'un seul cas (Albarello, 2007).

3.2.2 La stratégie méthodologique

L'étude de cas

La variété des terrains disponibles pour répondre à la question de recherche était très grande. Nous avons en effet présenté dans le chapitre portant sur la problématique de nombreux exemples de disciplines pouvant être observées dans une étude des activités de construction de problèmes et ce panorama est loin d'être complet. Nous avons donc opté pour une stratégie méthodologique qui permettait de délimiter un terrain exploitable tout en favorisant l'approfondissement de celui-ci, pour, en définitive, développer une meilleure compréhension du phénomène étudié : l'étude de cas.

L'étude de cas est une approche méthodologique qui se base sur l'enquête d'un phénomène, d'un individu ou d'un groupe relativement bien délimité et dont la sélection est volontaire et intéressée. Quoique précis, le cas a l'ambition de pouvoir proposer des conclusions qui s'appliquent à un système plus large (Roy, 2003).

« Comme le cas étudié est typiquement de nature assez limitée, on n'hésitera pas à examiner différentes sources d'information, y compris des personnes, des journaux ou des registres. L'examen de ces sources exigera des instruments de recherche adaptés et donc, probablement, plusieurs méthodologies. Pour cette raison, on s'entend généralement pour dire que l'étude de cas n'est pas une méthode en soi. On dira plutôt que c'est une approche ou une stratégie méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes. » (Roy, 2003 : 161-162)

Le choix du cas

Le cas choisi pour notre étude entre dans les types de cas suggestifs (Roy, 2003), c'est-à-dire qu'au lieu de viser la recherche du cas le plus représentatif possible des activités de construction de problèmes, qui sont très disparates, nous avons plutôt opté pour la recherche d'un cas qui se démarque par son caractère atypique, exemplaire ou même exagéré. Ces cas sont particulièrement révélateurs et peuvent exprimer une réalité plus diffuse ou difficilement mesurable ailleurs.

Pour notre étude, le terrain devait représenter un milieu où il était possible d'identifier des professionnels qui ont un rôle actif dans la formulation de projets et qui donnent une place importante à la problématisation. Outre ces principes de base incontournables, certains avantages étaient également recherchés : un accès facile et rapide, étant donné les limites de temps de l'étude, ainsi qu'une bonne connaissance de notre part des projets étudiés, afin de faciliter les échanges et la préparation des entrevues par l'emploi d'un vocabulaire et de concepts maîtrisés. Nous avons arrêté notre choix sur les projets de stage de coopération internationale, et plus particulièrement les projets du programme *Québec sans frontières* (QSF).

À chaque année, des organismes de coopération internationale (OCI) québécois conçoivent des projets de natures très variées (ex. : projet de construction d'une école, projet de conception d'un programme de sensibilisation au VIH-SIDA, ...) réalisés, pour la plupart, à l'étranger. Cette récurrence de projets est encouragée notamment par un programme de financement gouvernemental qui leur est proposé.

L'intérêt de ce domaine d'étude réside dans deux éléments. Premièrement, soulignons le fait que le point de départ de ces projets n'est pas l'objectif de résoudre un problème qui est apparu. Il s'agit plutôt d'un cycle de projets ininterrompu. Les acteurs de la problématisation se retrouvent donc constamment à l'affût de problèmes potentiels, de ruptures avec l'environnement. Ils provoquent même jusqu'à un certain point ces ruptures. Deuxièmement, le besoin pour ces

organismes de concevoir des demandes de subvention pour rendre possibles ces projets suppose qu'ils doivent investir de nombreux efforts dans les activités de problématisation alors que dans la plupart des milieux, ce processus est diffus dans le temps et aurait été difficile à observer.

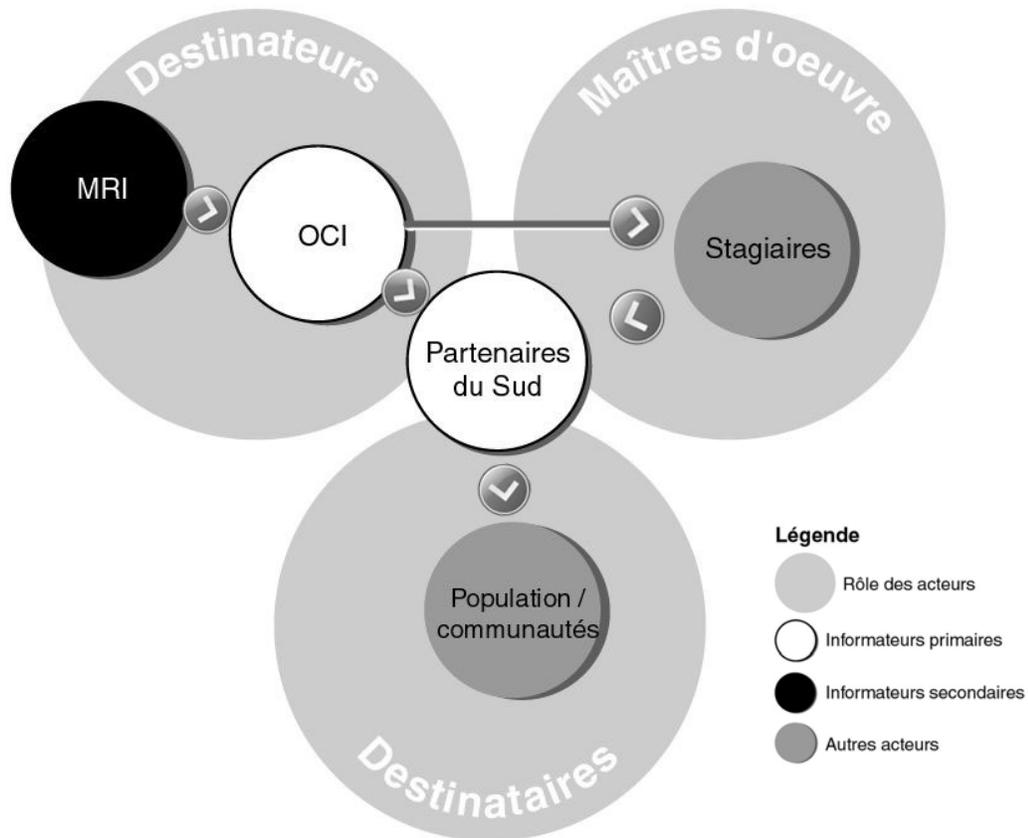
Description du cas et choix des informateurs

Les projets de stage du programme *Québec sans frontières* sont conçus et mis en oeuvre par des organismes de coopération internationale et subventionnés par le ministère des Relations internationales (MRI). Pour ce faire, les OCI doivent établir des partenariats avec de petits organismes ou des associations dans des pays en voie de développement de l'Afrique francophone, l'Amérique latine ou les Antilles pour concevoir des projets dont ces partenaires seront les bénéficiaires. Les projets sont réalisés par des groupes (6 à 9 participants) de jeunes stagiaires Québécois entre 18 et 35 ans sur une période maximale de 75 jours.

Suite à un appel de projet lancé par le MRI à chaque année vers le mois de janvier, les OCI ont environ deux mois pour formuler de trois à cinq propositions de projet en suivant le canevas de présentation de projets exigé par le bailleur de fonds.

Pour l'année 2008-2009, 15 OCI ont conçu et réalisé des projets de stage dans le cadre de ce programme. Ils constituaient donc notre bassin d'enquête pour l'étude à l'intérieur duquel nous avons identifié deux types d'informateurs pertinents pour la cueillette des données primaires. Il s'agit des deux principales catégories d'acteurs responsables de la formulation des projets, celles qui oeuvrent au sein même des OCI et celles qui sont rattachées aux partenaires du Sud. La Figure 3 représente bien le réseau d'acteurs impliqués dans les projets de stage. Nous y avons identifié les rôles de chacun des acteurs dans la réalisation des projets ainsi que le type de données que nous avons recueillies auprès de certains acteurs.

Figure 3
Organigramme des acteurs impliqués dans les projets étudiés



3.2.3 Les outils de collecte de données

Pour rejoindre les deux groupes d'informateurs ciblés, nous avons utilisé des outils de collectes de données différents. Ainsi, une technique appelée l'instruction au sosie a été appliquée grâce à des entretiens semi-dirigés auprès de la première catégorie d'informateurs (les personnes responsables de la formulation des projets au sein même des OCI) et une démarche de recherche-intervention a permis de recueillir des informations auprès de la deuxième catégorie d'informateurs (les partenaires du Sud).

L'instruction au sosie

L'exercice d'« instruction au sosie » a été mis au point à la Fiat dans les années 1970 par Ivar Oddone, un psychologue du travail. Cet exercice repose sur un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit une consigne qui se rapproche de celle-ci : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution? ». L'instructeur, le porteur d'expérience, est donc amené à donner des instructions, des conseils, des recommandations, sur les différents domaines qui entourent son travail : la tâche, les relations avec les pairs, les relations avec la hiérarchie et le rapport aux différentes organisations formelles ou informelles de sa discipline (Saujat, 2005).

Cet exercice nous semblait tout à fait adéquat considérant les besoins de notre recherche d'obtenir une description la plus précise possible des activités de l'emploi observé. Il nous permet de nous intéresser aux petits détails qui n'auraient pas nécessairement été relatés lors d'un entretien d'explicitation plus classique. L'instructeur doit centrer son discours sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi » et ainsi poser un regard extérieur sur son expérience (Saujat, 2005).

« En effet, en réclamant une description de la situation de travail de l'instructeur et de la conduite à y tenir, le sosie se sert de l'action passée telle qu'elle est dessinée par ce dernier dans le présent de l'entretien, comme d'une source de son activité future à lui. Dans ces conditions, le sosie ne peut pas voir la situation comme l'instructeur, qui en a fait « son » milieu de travail. Ses questions font donc apparaître le travail ordinaire de l'instructeur sous la forme de « réalisations » inattendues, par rapport auxquelles il réclame un guidage de la part de celui-ci. Le « tu » auquel s'adresse la transmission des consignes prend donc pour objet l'activité à venir du sosie-remplaçant. Ce dernier fraye ainsi un chemin non seulement au vécu de l'action, mais aussi à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet.

Du coup, cette reprise de l'activité *première* dans le contexte de l'activité *seconde* d'instruction autorise une mise en mouvement du *sens* de l'activité pour le sujet-instructeur. » (Saujat, 2005 : 1-2)

Pour bien comprendre l'instruction au sosie et ses avantages, il est utile de comparer ses caractéristiques à celles d'un entretien plus traditionnel de description ou d'explicitation d'un emploi ou d'une activité (Saujat, 2005):

Tableau I
Comparaison entre l'instruction au sosie et l'entretien d'explicitation

| Instruction au sosie | Entretien d'explicitation |
|--|--|
| L'instructeur doit formuler ses instructions à la deuxième personne (« tu »). | L'interviewé décrit le déroulement de son activité à la première personne. |
| L'instructeur est mis en position de faire comprendre à l'autre comment il s'y prend (il doit décrire son activité propre), pour qu'il puisse le remplacer. | La compréhension par l'intervieweur ne vise pas un remplacement mais à aider l'autre à comprendre. |
| L'instructeur doit projeter dans un futur proche une situation passée revécue au cours de l'exercice d'instruction et retraversée avec le sosie. | L'entretien porte sur un événement passé (qui est rapporté au passé ou au présent, par évocation). |
| Il s'agit de dégager l'activité réelle (ce qu'on ne fait pas, ce qu'on n'arrive pas à faire, ce qu'on voudrait ou pourrait faire, ce qu'on est empêché ou que l'on s'empêche de faire, etc.) dans l'activité réalisée. | Il vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en oeuvre dans une tâche réelle. |
| L'entretien est conçu comme un processus de co-analyse, l'activité langagière adressée est prise comme une activité en soi, comme une activité à part entière sur l'activité initiale qui en sort transformée. | Il s'agit de guider le sujet dans l'exploration de son activité initiale telle qu'il l'a effectivement vécue : le sujet est là comme informateur, pas comme analyste de ses propres descriptions, la démarche suppose un expert qui seul peut atteindre la logique propre du vécu. |

Nous avons compris que l'instruction au sosie ne peut être considérée comme un protocole figé. Il s'agit plutôt d'une façon d'aborder les informateurs pour construire avec eux une définition de l'emploi-type qui va au-delà de l'expérience vécue relatée. Le « sosie » et son contexte d'insertion sont à inventer selon les résultats désirés de la recherche. Ainsi, la collecte peut prendre la forme d'entretiens individuels ou de groupe, de jeux de rôle, ... (Robin, 1985)

Les entretiens semi-dirigés

Nous avons appliqué la technique de l'instruction au sosie à l'aide d'entretiens semi-dirigés. Pour cette portion de l'enquête réalisée, nous partageons la définition que fait Lorraine Savoie-Zajc (2003) de l'entrevue qui exprime clairement les raisons contextuelles qui nous ont incités à opter pour ce type de cueillette de données. L'auteur considère l'entrevue « comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (Savoie-Zajc, 2003 : 295) Il devient alors évident que chacun des acteurs est responsable d'une construction commune de l'interprétation de la situation à travers leur expertise respective et que chacun en retire des bénéfices.

« Le savoir d'expertise est différent pour chacun des interlocuteurs : c'est celui du processus de recherche dans le cas du chercheur alors que c'est celui d'un savoir, souvent expérientiel, en lien avec l'objet de l'étude dans le cas de l'interviewé. » (Savoie-Zajc, 2003 : 296)

Selon le postulat épistémologique sous-jacent au projet de recherche, le chercheur a un rôle différent dans la conduite de l'entretien. Nous voyons ici le chercheur comme un participant, au même titre que ses interlocuteurs, à la construction d'une compréhension interpersonnelle de la situation, en opposition avec un chercheur « découvreur » de connaissances, celles-ci étant totalement extérieures à l'individu. Outre ces éléments, l'entretien représente un moyen relativement économique, demande une utilisation souple et relativement aisée et s'avère très utile pour découvrir le sens des actions (Dépelteau, 2000 : 246).

Nous avons opté pour une forme d'entrevue semi-dirigée, c'est-à-dire avec une conduite d'entrevue souple, introduisant les grandes lignes de l'objet d'étude mais prenant une forme se rapprochant de la conversation. Cette approche a permis beaucoup de latitude aux interviewés et a favorisé une compréhension riche et non arrêtée du phénomène, favorable dans les recherches touchant au domaine des sciences sociales.

Notre choix s'est arrêté sur la tenue d'entretiens individuels. Il aurait été intéressant de rejoindre les informateurs à l'intérieur d'entretiens collectifs pour comparer et même confronter les éléments relatés et favoriser une construction de groupe mais la faible disponibilité des sujets rendait un tel exercice pratiquement impossible. Les entretiens individuels ont toutefois des avantages non négligeables. Ils permettent une plus grande liberté de parole et élimine le risque qu'un sujet hésite à exposer son point de vue par pression sociale (Albarello, 2007).

Répartis sur tout le territoire de la province, il nous était impossible de rejoindre des représentants des 15 organismes de coopération internationale identifiés dans le temps qui nous était alloué. Nous avons donc déterminé les critères d'exclusion suivants : nous étions à la recherche de professionnels (chargé de programme, chargé de projet, responsable des subventions de projets, ...) qui procèdent à l'élaboration des projets de stage QSF au sein d'une organisation qui offre ces projets depuis plus d'un an, dans les régions de Montréal, Québec et du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ce premier filtre laissait neuf organismes admissibles au projet de recherche. Sur ces neuf organismes, nous avons été en mesure d'obtenir la participation de six informateurs répartis dans cinq organismes (deux informateurs provenaient du même organisme en raison de leur travail très complémentaire). Le Tableau II présente quelques caractéristiques des OCI participants.

Tableau II
Caractéristiques des OCI participants

| OCI | Localisation des stages | Autres activités de l'OCI | Employés sur le terrain |
|------------|--------------------------------|--|--------------------------------|
| A | Afrique & Amérique du Sud | Éducation et engagement du public Projets à l'étranger | Non |
| B | Afrique & Amérique latine | Envoi de volontaires/coopérant(e)s à l'étranger Projets à l'étranger | Non |
| C | Afrique & Amérique du Sud | Éducation et engagement du public Envoi de volontaires/coopérant(e)s à l'étranger Projets à l'étranger | Oui |
| D | Amérique centrale | Éducation et engagement du public Projets à l'étranger | Non |
| E1 & E2 | Afrique | Éducation et engagement du public Envoi de volontaires/coopérant(e)s à l'étranger Projets à l'étranger | Non |

Les entretiens se sont déroulés dans le milieu de travail des sujets et ont duré entre 45 et 60 minutes chacun. Ils se déroulaient en trois étapes : présentation de la recherche et de l'entretien, questions générales sur le poste occupé et instruction au sosie.

Dans la première partie des entretiens, les informateurs étaient invités à prendre connaissance et à signer le formulaire de consentement. Nous leur présentions par la suite le fonctionnement de l'entrevue en expliquant la technique de l'instruction au sosie, puis nous invitons les personnes interviewées à être honnêtes et à donner le plus d'informations possibles même si pour celles-ci, elles pouvaient paraître futiles ou non pertinentes.

Dans la deuxième partie de l'entrevue, il était question du profil académique et professionnel des participants. Enfin, dans la troisième partie, nous procédions à l'instruction en tant que telle en proposant la situation initiale suivante : « Tu t'imagines que je suis ton sosie (ton jumeau) et que je suis amenée à te remplacer dans ton travail au moment de la réception de l'appel d'offre QSF jusqu'au dépôt de la proposition de projet au ministère. Je vais donc essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de manière à ce que personne ne s'avise de la substitution. Que dois-je faire? »

La recherche-intervention

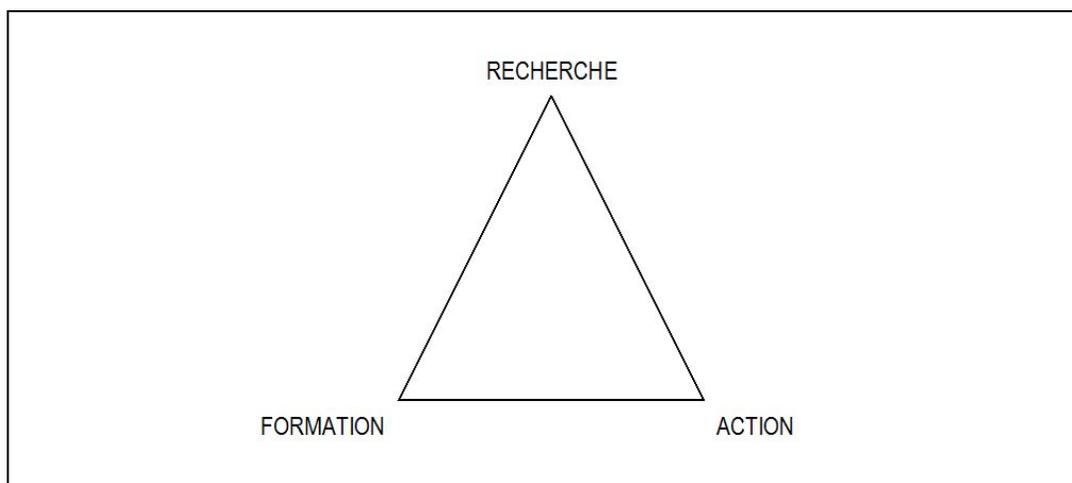
Il nous était plus difficile de recueillir des informations auprès de la deuxième catégorie d'informateurs, c'est-à-dire les partenaires du Sud. Chacun des 15 OCI travaille avec plusieurs partenaires, établis dans plusieurs pays différents. Cette situation rendait impossible la couverture d'une grande partie du cas. Nous nous sommes donc concentrés sur la rencontre des partenaires d'un seul OCI regroupés dans un pays. Ces rencontres se sont effectuées dans le cadre d'une recherche-intervention élaborée avec l'organisme en question.

La recherche-intervention est liée de près à une multitude de concepts similaires, parfois synonymes selon leur compréhension respective. Entre autres, nous pouvons mentionner la recherche-action, la recherche participative et la recherche-projet. Un exposé exhaustif de chacun de ces concepts et de leur signification pourrait être l'objet d'un projet de recherche à lui seul. Nous nous contentons donc, pour le bien de cette étude, de décrire uniquement notre compréhension de ce qu'est la recherche-intervention et d'expliquer ses implications dans l'enquête que nous avons menée.

La recherche-intervention se traduit par une attitude unique du chercheur et une appréhension particulière de l'objet de recherche. L'attitude est celle d'un chercheur impliqué qui, par son intervention, aura une influence sur le milieu de l'étude. Il ne s'agit pas ici de tester des hypothèses mais plutôt, à travers l'action, de créer et de modeler l'objet à l'étude. Une telle conception de la recherche prend évidemment toute sa richesse et sa raison d'être dans les épistémologies constructivistes des sciences sociales, où la dimension humaine (intentionnalités et intérêts) est indissociable de l'objet à l'étude. Comme, dans le projet de recherche, nous ne nous intéressons pas à l'artefact (objet) mais plutôt au processus de construction des problèmes, c'est-à-dire la dimension intellectuelle et affective d'un projet, alors, elle prenait tout son sens. Elle a permis d'ancrer la recherche dans la réalité et de lui donner un pouvoir sur le changement, de sortir d'un rôle purement descriptif et contemplatif et d'aller vers un rôle d'influence et de transformation directe sur le monde dans lequel nous évoluons.

Le but d'une telle enquête est principalement de contextualiser le projet de recherche scientifique tout en réalisant un mandat de praticien. Celui-ci fait état des sous-processus mis en branle dans une recherche-intervention qui, contrairement aux procédés de recherche traditionnels, se préoccupe des finalités de l'action. Selon André Dolbec (2003), ces processus sont la recherche (processus qui nous a menés à la rédaction des résultats présentés dans ce mémoire), l'action (processus qui a permis la réalisation du mandat confié par l'OCI) et la formation (processus qui a permis à l'OCI de questionner ses façons de faire). Ces processus sont illustrés dans la Figure 4.

Figure 4
La triple finalité de la recherche-action (Dolbec, 2003 : 526)

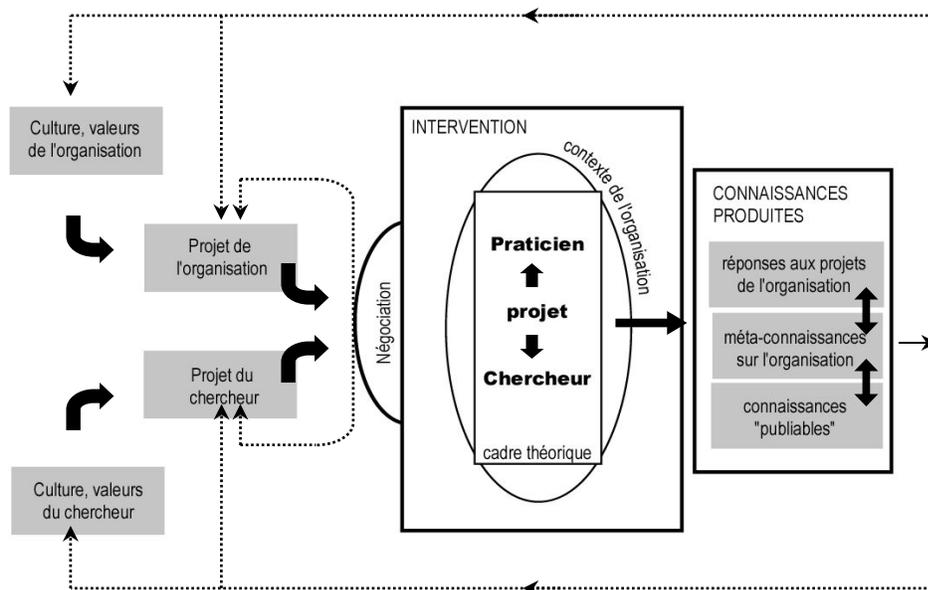


Marie-Josée Avenier (1999), qui s'intéresse à l'épistémologie et aux méthodologies de la recherche en sciences de gestion, propose une représentation schématique d'un processus de recherche-intervention qui illustre de façon très claire le cadre dans lequel s'est inséré notre cheminement. Nous retrouvons cette représentation schématique à la Figure 5. Avenier soulève l'importance d'une phase préliminaire de négociation qui nous est effectivement apparue comme un moment charnière dans l'enquête. Cette négociation tente de concilier deux projets de nature différente. Cette différence, notamment quant à leurs finalités et au contexte dans lequel ces finalités s'insèrent, caractérise souvent ce fossé qui semble exister (que l'on exprime du moins généralement avec beaucoup de fatalisme) entre la pratique et la recherche.

Il importe ensuite de faire émerger un troisième projet, commun cette fois, construit en référence à ces derniers et permettant par là de les faire progresser, voire de les transformer. (Avenier, 1999) Les modifications qui devront se faire dans le projet du chercheur pour accéder à ce projet commun peuvent avoir l'apparence de compromis. En réalité, ce sont les premières manifestations du processus de recherche-intervention qui vont modeler au fur et à mesure la forme du projet de

recherche. Pour nous, ce sont ces mutations qui permettent de rapprocher la logique de la connaissance de la logique de l'action et qui donne la richesse à une recherche-intervention.

Figure 5
Représentation schématique d'un processus de recherche-intervention
(Avenier, 1999)



En se basant sur ce modèle, détaillons les composantes du processus de recherche-intervention qui ont modelé notre intervention :

Culture et valeurs de l'organisation

L'organisation avec laquelle nous avons réalisé la recherche-intervention est un organisme de coopération internationale établie depuis plus trente ans. Ses objectifs principaux sont de contribuer à l'auto-développement durable des populations des pays en développement ainsi qu'à l'établissement de relations plus équitables entre les pays industrialisés et les pays en développement. L'OCI travaille à l'atteinte de ses objectifs à travers différents volets complémentaires, dont l'un concerne l'organisation de stages.

Projet de l'organisation

Les projets de stage ont toujours été une des activités privilégiées par cet OCI. L'organisme peut ainsi offrir l'opportunité à de jeunes stagiaires Québécois de développer une sensibilité face aux enjeux de la coopération et du développement, de prendre part à des initiatives locales et de vivre une situation de contact interculturel. Cette activité vise aussi à développer l'engagement social de ces jeunes au Québec et à atteindre des objectifs de développement au Sud.

La nature des projets réalisés est assez diversifiée. L'OCI est responsable de la rédaction de la demande de subvention pour le bailleur de fonds et de la sélection et de la formation des stagiaires. Les responsabilités reliées à l'identification des besoins, à la formulation du projet et à la gestion de celui-ci sur le terrain sont partagées avec les partenaires du Sud.

Afin d'améliorer son programme de stages, les responsables de l'OCI ont notamment misé sur le développement des capacités (en gestion et en formulation de projets) de ses partenaires du Sud. Les pays en développement (notamment le pays visité) ont vu naître de nombreuses organisations de la société civile durant les années 80 et 90. La plupart des ONG se sont construites autour d'un groupe de leaders communautaires qui aujourd'hui dirigent ces organisations devenues importantes. Malgré une connaissance approfondie des thèmes abordés par les organisations et des réalités vécues par les populations, ces personnes possèdent rarement une expertise en gestion des organisations suffisante pour faire face à l'ampleur des projets qui sont maintenant proposés.

Les observations et les études de l'organisme ont démontré que les organisations partenaires du Sud possédaient un intérêt marqué pour des formations en gestion organisationnelle et les thèmes soulevés étaient notamment la planification stratégique, la systématisation d'expérience, l'évaluation des projets et l'élaboration de projets avec consultation des bénéficiaires. C'est autour de ce dernier point que s'est construite la recherche-intervention.

Intervention

La négociation du projet de recherche avec l'OCI s'est traduite par la construction d'un mandat d'intervention. Celui d'appuyer certaines organisations partenaires du Sud dans la problématisation et la formulation des projets de stage. L'intervention consistait notamment à rédiger un guide de formulation de projets, à concevoir et à dispenser une formation interactive sur la formulation de projets et à conseiller les partenaires du Sud dans le choix et la rédaction des projets envisagés⁶.

De son côté, l'OCI espérait, grâce à cette intervention, mieux outiller ses partenaires dans la formulation et la présentation des projets. Jusqu'à ce moment, la procédure était demeurée simple, mais elle rendait difficile toute innovation et demandait peu d'approfondissement de la part des partenaires du Sud. Notre rôle était donc d'évaluer les forces et les faiblesses des partenaires en matière de formulation de projets et de leur proposer des outils pour qu'ils soient en mesure d'approfondir cette étape primordiale du projet. Rappelons que le stage ne se réalisait non pas dans une approche pathologique (résolution de problème, validation d'outils) mais pédagogique (apprentissage, découverte).

L'intervention s'est déroulée sur une période de cinq mois. Les activités réalisées nous ont permis de recueillir des informations sur les activités des partenaires du Sud pour procéder à l'évaluation de leurs besoins. Nous avons ainsi accompli les interventions suivantes : réalisation de sept entrevues semi-dirigées réparties chez trois partenaires actifs du Sud, évaluation des entrevues et compte-rendu des entrevues, réalisation de quatre rencontres de prospection avec des partenaires du Sud pour évaluer leur potentiel et leur capacité à accueillir des stagiaires⁷, évaluation des outils pertinents à la formulation de projets et des modalités de

⁶ En général, les OCI envoient par courriel à leurs partenaires du Sud, un formulaire de formulation de projets qu'ils doivent remplir. Ce formulaire est inspiré du canevas de présentation de projets exigé par le MRI. C'est à partir de ces formulaires remplis que les OCI font la rédaction des demandes de subvention.

⁷ Les principaux critères d'évaluation étaient : la possibilité pour le partenaire du Sud d'organiser des activités pour les stagiaires, la possibilité pour des stagiaires non experts d'appuyer le partenaire du Sud, la capacité du partenaire du Sud à trouver des familles d'accueil et l'accès par le partenaire à un réseau de communication.

formation adéquates, identification des critères de design pour la conception d'une boîte à outils, création d'outils de modélisation pour la formulation de projets, création d'un guide pour l'animation d'un atelier de formation sur la formulation de projets, création d'un guide d'accompagnement pour cette formation, animation de l'atelier de formulation de projets, rédaction d'une demande de subvention pour le MRI, révision d'un guide d'informations sur les stages adressé aux partenaires du Sud.

Le corpus de recherche

Le corpus soumis à l'analyse des données était donc composé des transcriptions des entretiens semi-dirigés, des documents fournis aux OCI par le ministère des Relations internationales pour soumettre des projets *Québec sans frontières* et des notes prises lors de la recherche-intervention.

3.2.4 Validité de la recherche

Pour qu'une recherche soit valide, elle doit posséder deux qualités principales selon Jean-Pierre Deslauriers (1991) : la validité, en tant que telle, et la fidélité. La validité évalue si la méthode de recherche employée a permis de répondre à la question de recherche. La fidélité, quant à elle, permet plutôt d'apprécier l'aptitude de la démarche choisie à générer les mêmes résultats si elle est reproduite.

John W. Creswell (1994) est également attentif à une certaine forme de reproductibilité des résultats. C'est dans sa définition de la validité interne que l'on reconnaît ce souci. La validité interne fait référence à la fiabilité des données recueillies lors de la recherche. Pour répondre à ce critère, la démarche peut faire appel à des sources d'informations variées, être réalisée par plus d'un investigateur et s'appuyer sur plusieurs méthodes de collecte de données. Notre étude prend appui sur deux de ces trois leviers : notre corpus est constitué de sources d'informations variées (documents et entretiens avec plusieurs informateurs) et

notre protocole s'appuie sur la triangulation de deux méthodes de collectes de données (les entretiens semi-dirigés avec une approche d'instruction au sosie et une démarche de recherche-intervention).

La validité externe, quant à elle, fait plutôt référence à la possibilité d'extrapoler les résultats de l'enquête de les transférer à un autre contexte. Elle est beaucoup plus difficile mesurer et ce, d'autant plus lorsque la recherche a procédé par étude de cas. Toutefois, comme la richesse des données provient justement de la spécificité du cas choisi, la validité externe d'une étude comme la nôtre repose surtout sur sa capacité à offrir un éclairage particulier sur une question générale ce qui disqualifie tout souci de reproductibilité des résultats et toute prétention à faire d'un cas unique un archétype du phénomène étudié.

3.3 La procédure d'analyse des données

L'analyse de contenu

L'analyse de contenu se définit généralement comme une technique permettant une lecture et un examen méthodique, systématique et objectif du contenu de certains textes. Elle procède par le classement des unités de ces textes dans différentes catégories ou filtres représentatifs. Cette approche permet l'interprétation d'une signification qui ne serait pas accessible autrement (Robert & Bouillaguet, 2002).

C'est grâce à ce genre de techniques que l'approche qualitative des sciences peut être reconnue au même niveau que l'approche quantitative puisqu'elles offrent la rigueur nécessaire au traitement des données recueillies (Albarello, 2007).

« Car le problème qui se pose dans la perspective des sciences, quand elles s'appliquent à traiter le contenu des textes au sens général indiqué plus haut, pourrait bien se formuler ainsi : comment se donner les moyens de procéder à une lecture qui ne confirme pas seulement son initiateur dans ses *a priori* idéologiques, politiques ou affectifs, mais lui apprenne véritablement quelque chose de nouveau; qui ne l'enferme pas dans sa subjectivité (par conséquent

dans la multiplicité des interprétations personnelles confrontées les unes aux autres) mais le mette en position de construire une interprétation à base de preuves vérifiables, tendant vers l'objectivité sans rien renier de l'originalité de son approche [...]. » (Robert, 2002 : 6-7)

Il ne faut pas se tromper. Procéder à une analyse de contenu ne consiste pas à rédiger un résumé des données amassées. Le résumé est neutre, il constitue une synthèse englobante d'un texte et propose une lecture fidèle et raccourcie d'un ensemble. Pour sa part, l'analyse de contenu propose une tout autre expérience. Elle crée un nouveau matériau réalisé en fonction des objectifs de la recherche. Son action est influencée par ces objectifs et fait appel à l'interprétation (Albarello, 2007).

« L'opération centrale tient dans l'élaboration d'une grille de catégories. Il s'agit en effet d'enregistrer tous les éléments du *corpus* pertinents afin de les classer par thèmes ou catégories thématiques, souvent en vue [...] de procéder à des comparaisons significatives entre les documents-supports. » (Robert, 2002 : 28)

La constitution des catégories représente donc une étape centrale dans une analyse de contenu. Celles-ci servent de filtres pour trier les éléments du discours en fonction de leur nature et de leur signification. C'est comme si le chercheur découpait le discours analysé et regroupait les bandelettes de papiers ainsi obtenus dans une série de petites boîtes (Albarello, 2007). Pour ce faire, il devrait répondre à certaines règles : celles de la pertinence, de l'exhaustivité, de l'exclusivité et de l'objectivité.

- La pertinence : les bandelettes sont représentatives du corpus et de l'expression de la problématique.
- L'exhaustivité : chacune des bandelettes doit se retrouver dans une des boîtes, aucune ne doit rester sur la table.
- L'exclusivité : chacune des bandelettes doit se retrouver dans une seule boîte.
- L'objectivité : plusieurs chercheurs devraient reproduire le même classement si on leur présentait les mêmes textes avec les mêmes boîtes (dans la réalité, cette

dernière qualité ne peut être que tendancielle, c'est-à-dire qu'on ne peut se fier que sur un pourcentage significatif de classement similaire pour conclure de la validité du test) (Robert, 2002).

Les catégories sont habituellement construites à partir des hypothèses ou du modèle théorique élaboré. Cependant, il arrive fréquemment que celles-ci doivent être remaniées en cours d'analyse en fonction des informations nouvelles et inattendues qui surgissent (Albarello, 2007). Dans notre cas, les catégories ont été déterminées en fonction de la grille d'analyse des activités de l'emploi présentée au début de ce chapitre en vue d'en déduire les compétences. Le Tableau III présente ces catégories.

Tableau III
Codes utilisés pour l'analyse de contenu

| Codes | Définition |
|--------------|--|
| Intitulé | Il reprend les appellations utilisées pour nommer l'emploi qui inclue les fonctions observées. |
| Finalités | Elles constituent les raisons d'être de l'emploi ou des activités menées. |
| Conditions | Elles incluent la structure hiérarchique et organisationnelle, c'est-à-dire l'organigramme de la répartition des responsabilités au sein des organismes, le statut des employés observés ainsi que le lieu d'exercice de l'emploi. |
| Expérience | Elle fait référence au profil académique et aux expériences professionnelles des différentes personnes qui occupent l'emploi étudié. |
| Activités | Elles décrivent les différentes actions menées et les différents outils utilisés dans l'emploi. |

Chapitre 4

**LE RÉFÉRENTIEL D'EMPLOI,
D'ACTIVITÉS ET DE COMPÉTENCES DE
LA PROBLÉMATISATION**

4. Le référentiel d'emploi, d'activités et de compétences de la problématisation

Dans ce chapitre, nous trouvons les résultats qu'a permis de dégager l'analyse de contenu. Ils sont présentés sous une forme inspirée du *Référentiel d'emploi, d'activités et de compétences* utilisé par Hofmann et Najim (2003). Celui-ci présente les appellations de l'emploi-type, la définition des finalités de l'emploi-type, les conditions générales de l'emploi, le profil académique et l'expérience professionnelle des titulaires de l'emploi, la description de l'emploi-type, les articulations entre les finalités de l'emploi et ses activités, sa toile relationnelle et les compétences qui y sont associées.

Le Tableau IV présente un aperçu des principaux résultats nominatifs du *Référentiel d'emploi, d'activités et de compétences* construit lors de l'étude.

Tableau IV
Aperçu des principaux résultats nominatifs du
Référentiel d'emploi, d'activités et de compétences

| | |
|---|--|
| Appellations | Responsable des stages |
| Finalités de l'emploi-type | <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des projets cohérents avec le milieu et favoriser l'implication des populations bénéficiaires - Concevoir des demandes de subvention qui seront appuyées par les bailleurs de fonds - Harmoniser les attentes de l'ensemble des acteurs du projet |
| Conditions générales de l'emploi | <ul style="list-style-type: none"> - Structure hiérarchique et organisationnelle : par programmes d'activités ou par zones d'intervention - Le statut de l'employé : généralement permanent - Le lieu d'exercice : généralement au Québec avec des missions à l'étranger |
| Profil académique et professionnel | Très variable |
| Description de l'emploi-type | <ul style="list-style-type: none"> - Explorer l'environnement de projets disponible - Sélectionner les opportunités de projets - Formuler les projets - Soumettre les projets à un processus de validation - Gérer le processus de formulation des projets |

| | |
|--|--|
| Articulations entre les finalités | La problématisation est un élément fort qui contribue à favoriser un développement durable et équitable. |
| Toile relationnelle de l'emploi | <ul style="list-style-type: none"> - Représentants du partenaire du Sud - Conseillers du MRI - Supérieur hiérarchique de l'OCI - Membres de l'équipe de l'OCI |
| Compétences associées à l'emploi | <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires - Être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données - Être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition - Être capable d'utiliser les commentaires des évaluateurs pour améliorer un projet - Être capable de mener à terme un projet |

4.1 Les appellations de l'emploi-type

Nous avons délimité l'emploi-type en fonction d'une activité précise, celle de la formulation des projets de stage plutôt qu'en fonction d'un emploi occupé au sein d'une organisation. Le titre et les fonctions des personnes rencontrées sont donc souvent plus larges que la seule responsabilité de la formulation des projets de stage. Voici, par exemple, un aperçu des appellations des emplois occupés par les personnes qui travaillent à la formulation des projets de stage au sein des OCI québécoises :

- Agent régional de programme
- Agent régional de programme (par pays)
- Chargé de projets / stages internationaux
- Responsable des stages
- Coordonnateur des programmes
- Coordonnateur / direction des programmes de partenariat
- Agent de programme
- Conseiller terrain

Même si la formulation des projets de stage fait souvent appel à une équipe, il nous a toujours été possible d'identifier une personne spécifique au sein d'une OCI qui est responsable de cette étape du projet. L'appellation qui selon nous peut se rattacher le mieux aux fonctions de cette personne est : responsable des stages.

4.2 La définition des finalités de l'emploi-type

Le responsable des stages doit concevoir des projets cohérents avec le milieu et favoriser l'implication des populations bénéficiaires. Il doit également obtenir le financement nécessaire à la réalisation de ces projets tout en harmonisant les attentes de l'ensemble des acteurs impliqués. La réalisation de ces projets devrait permettre de sensibiliser le public québécois aux enjeux des relations Nord-Sud et contribuer aux efforts de développement des collectivités des pays en développement pour favoriser un développement durable et équitable.

Il est intéressant d'analyser les finalités de l'emploi-type à deux niveaux : la finalité des projets dans laquelle s'insère la problématisation ainsi que la finalité de l'étape problématisation en soi.

La finalité des projets (P) peut être présentée en trois volets :

- P-1 Favoriser un développement durable et équitable.
- P-2 Participer à la sensibilisation et à l'éducation du public aux enjeux des relations Nord-Sud.
- P-3 Contribuer aux efforts de développement durable des collectivités des pays en développement et encourager les partenariats Nord-Sud.

Globalement, on peut considérer que ces trois volets ne se situent pas au même niveau d'importance dans la gestion quotidienne des projets de stage. L'expérience qu'en retirent les participants est souvent considérée comme prioritaire alors que l'atteinte de résultats de développement est perçue comme une valeur ajoutée au projet mais ne constitue pas l'objectif principal :

OCI - D Je te dirais que si on a à choisir entre un stage où la dynamique de groupe est réussie, avec une bonne expérience pour les stagiaires, avec de bonnes relations dans les familles et la communauté mais avec un projet un peu plus boiteux et plus lent, comparé à un stage où la dynamique de groupe est explosive, où ça ne va pas bien, que les stagiaires ne sont pas contents de leur expérience, qu'ils n'ont pas le goût de s'impliquer au retour mais avec un projet qui a super bien avancé, on choisit la dynamique de groupe tout le temps.

La finalité de la problématisation ou de la formulation des projets (F) peut également être présentée en trois volets :

- F-1 Réaliser des projets cohérents avec le milieu et favoriser l'implication des populations bénéficiaires.
- F-2 Concevoir des demandes de subvention qui seront appuyées par les bailleurs de fonds.
- F-3 Harmoniser les attentes de l'ensemble des acteurs du projet.

Ces trois volets sont complémentaires pour considérer une formulation de projet comme réussie. La problématisation des projets de stage se caractérise donc par un souci de traduction interculturelle (différents pays mais aussi différents langages et cultures de projet) entre les différentes parties prenantes.

L'équilibre entre les différentes finalités de la problématisation n'est pas toujours facile à obtenir. Un projet cohérent avec le milieu et qui favorise l'implication des populations ne répond pas nécessairement aux critères de sélection du bailleur de fonds. De plus, même quand les deux peuvent aller de pair, les habiletés rédactionnelles du responsable des stages influenceront grandement sa capacité à démontrer cette corrélation dans la demande de subvention (voir l'activité-type 3 à la page 82).

OCI - A Qu'est-ce qui fait qu'un projet t'inquiète?

- C'est son niveau de classement. Dans l'ensemble des stages spécialisés l'an dernier, c'était le plus bas. Pourtant c'est un succès phénoménal ce « mozus » de stage-là. Donc je ne l'avais pas assez mis en valeur, je l'avais mal expliqué et je l'ai réécrit de A à Z.

L'articulation des trois finalités de la problématisation démontre l'importance de la problématisation dans les projets de stage et les impacts importants, autant négatifs que positifs, qu'elle peut avoir sur l'issue des projets.

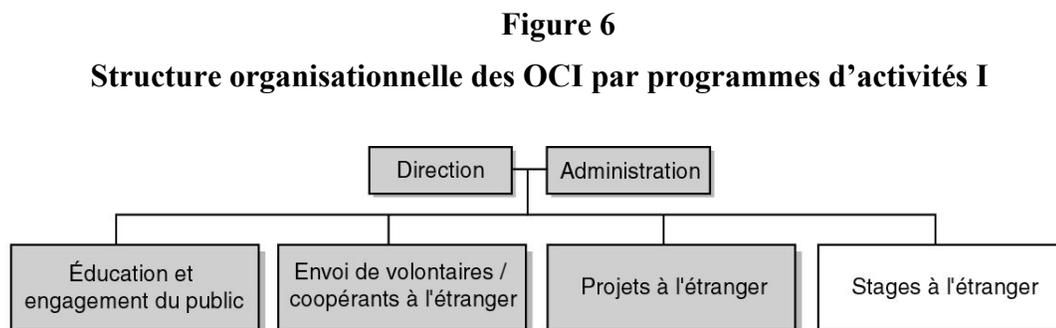
4.3 Les conditions générales de l'emploi

Les conditions générales de l'emploi incluent la structure hiérarchique et organisationnelle, c'est-à-dire l'organigramme de la répartition des responsabilités au sein des organismes, le statut des employés observés ainsi que le lieu d'exercice de l'emploi.

4.3.1 Structure hiérarchique et organisationnelle

La structure hiérarchique et organisationnelle est variable au sein de chaque OCI. On peut quand même distinguer deux grands blocs qui se retrouvent dans chaque organigramme : la direction et l'administration.

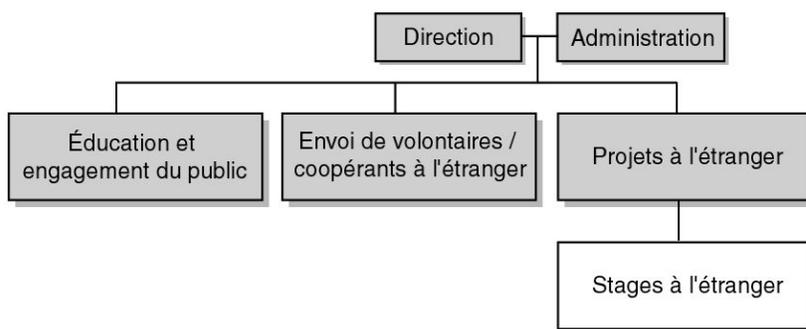
Les autres activités sont généralement réparties par programmes ou par régions d'intervention. Les stages peuvent donc se retrouver dans l'organigramme de trois façons : en constituant un bloc au même niveau que les autres programmes d'activités, ex. :



en se retrouvant sous la direction d'un bloc dédié aux projets de développement ou à l'envoi de volontaires à l'étranger, ex. :

Figure 7

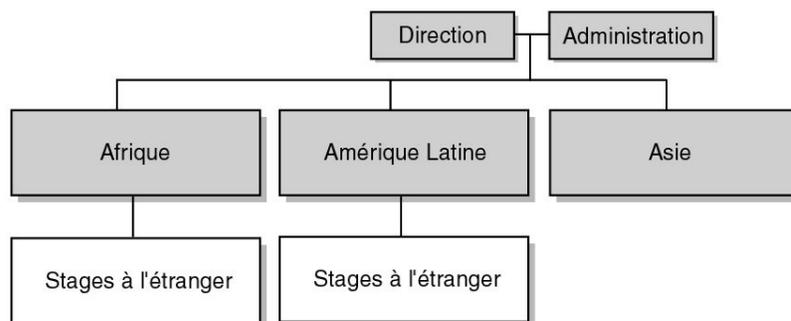
Structure organisationnelle des OCI par programmes d'activités II



ou en étant subdivisés et distribués dans des blocs qui correspondent aux régions ou aux pays d'intervention, ex. :

Figure 8

Structure organisationnelle des OCI par zones d'intervention



En général, les responsables de stage sont très autonomes dans la gestion du processus de formulation des projets. La direction tient un rôle de conseiller ou, lorsque des situations particulières se présentent, de décideur et de vérificateur final.

4.3.2 Le statut de l'employé

Le statut des responsables des stages est variable. Idéalement l'organisme octroie cette responsabilité à un employé permanent qui connaît bien les rouages de l'organisme et/ou les partenaires sur le terrain. La capacité à rédiger des demandes de subvention de qualité se développe grâce à une longue expérience.

Deux facteurs semblent toutefois perturber cette attribution possible. D'abord, l'incertitude face à l'obtention de certaines subventions fragilise la répartition des tâches au sein des équipes. Ainsi, les employés ne savent pas toujours quelle sera leur affectation pour la prochaine année. Ensuite, nous avons remarqué une forte présence féminine dans les équipes de coordination des OCI. L'absence due à des congés de maternité semble créer un réaménagement fréquent des attributions. Ainsi, les tâches de formulation et de rédaction des projets ne sont pas toujours réalisées par les mêmes personnes d'une année à l'autre.

4.3.3 Le lieu d'exercice

Les responsables des stages travaillent généralement à partir du Québec. Ils sont toutefois appelés à se déplacer dans les pays d'intervention pour réaliser des missions de prospection, de préparation et/ou d'évaluation. Le nombre de missions annuelles varie d'un organisme à l'autre. Certains responsables ont aussi la possibilité de se référer à des collègues qui travaillent et habitent dans les pays d'intervention pour une longue période. Ceux-ci sont appelés conseillers ou représentants de l'organisme. Ils servent souvent d'intermédiaires entre les responsables des stages et les partenaires.

4.4 Le profil académique et l'expérience professionnelle

Les personnes que nous avons rencontrées avaient des profils académiques très variés, pas toujours reliés à l'emploi (ex. : sexologue, gens du théâtre, etc.) et rarement spécialisés en gestion de projets. L'apprentissage et la maîtrise des compétences pertinentes semblent se faire « sur le tas », accompagnés de formations ponctuelles selon les besoins identifiés.

D'une manière générale, la réalisation d'un premier stage d'initiation à la coopération internationale constitue l'élément déclencheur qui a motivé les personnes interrogées à se diriger vers ce genre d'emploi :

OCI - D Je trouvais que ça avait l'air d'une organisation super intéressante et pour moi, ce premier stage de deux semaines au secondaire, qui a pu être anodin pour d'autres, a vraiment été significatif.

Cette première expérience est souvent suivie d'autres expériences à l'étranger, souvent plus longues et de plus grande envergure. L'expérience interculturelle est un préalable à l'emploi.

4.5 La description de l'emploi-type

Dans l'étape de problématisation des projets, les responsables des stages ont le souci de concevoir des projets qui correspondent aux réalités des populations du Sud et qui seront appuyés par les bailleurs de fonds, en harmonisant les attentes de l'ensemble des parties prenantes. Pour ce faire, ils doivent : explorer l'environnement de projets disponible, sélectionner les opportunités de projets, formuler les projets et soumettre les projets à un processus de validation. La bonne conduite de ces activités demande également aux responsables des stages de gérer le processus de formulation des projets. Chacune de ces tâches implique différentes activités et opérations que nous avons détaillées dans le Tableau V.

Tableau V

Les activités-types correspondant à la problématisation réalisée par les responsables des stages

| Activités-types principales | Activités-types détaillées | Opérations ou actions principales |
|---|--|--|
| 1. Explorer l'environnement de projets disponible | 1.1 Dresser un portrait des partenariats possibles | Répertorier les partenaires du Sud accessibles |
| | | Contacter de nouveaux partenaires potentiels |
| | | Contacter des institutions ou des organismes québécois pour identifier les partenariats possibles (pour le volet spécialisé) |
| | 1.2 Réaliser un diagnostic socio-économique des communautés du Sud et dresser un portrait des attentes des acteurs impliqués | Rassembler et analyser les informations et les directives des bailleurs de fonds |
| | | Expliquer aux partenaires les objectifs d'un projet de stage (les attentes des bailleurs de fonds et de l'OCI) |
| | | Rassembler et analyser des informations sur les partenaires du Sud et le contexte des projets |
| 2. Sélectionner les opportunités de projets | 2.1 Concevoir une programmation annuelle de stages | Évaluer le potentiel des projets possibles en fonction d'une programmation annuelle de stages |
| | | Sélectionner les partenaires et valider leurs intérêts à réaliser un projet de stage |
| | 2.2 Évaluer le potentiel des projets en fonction des attentes des acteurs impliqués | Évaluer le potentiel des projets possibles en fonction des besoins des partenaires du Sud |
| | | Évaluer le potentiel des projets possibles en fonction des attentes du bailleur de fonds |
| | | Évaluer le potentiel des projets possibles en fonction des besoins de l'OCI |

| Activités-types principales | Activités-types détaillées | Opérations ou actions principales |
|---|---|--|
| 3. Formuler les projets | 3.1 Appuyer les partenaires du Sud dans la formulation des projets | Donner des instructions précises aux partenaires du Sud pour la rédaction de leurs parties |
| | | Poser des questions pour éclaircir les idées des partenaires du Sud |
| | | Conseiller les partenaires du Sud au sujet de la formulation des projets |
| | 3.2 Monter une proposition de projets pour obtenir le financement nécessaire à la réalisation des projets | Reformuler les propositions faites par les partenaires du Sud pour répondre aux normes culturelles et rédactionnelles des bailleurs de fonds |
| Rédiger les demandes de subvention (y préciser tous les éléments de concrétisation du projet) | | |
| 4. Soumettre les projets à un processus de validation | 4.1 Faire évaluer la proposition en fonction de la cohérence, de la pertinence et de la consistance des projets | Valider la proposition auprès d'un évaluateur externe |
| | | Soumettre la proposition aux bailleurs de fonds |
| 5. Gérer le processus de formulation des projets | 5.1 Gérer les communications et le transfert des informations | Assurer la circulation de l'information à l'intérieur de l'équipe |
| | | Diviser le travail et répartir les responsabilités |
| | 5.2 Gérer le temps | Établir un échéancier |
| Diriger le travail d'équipe | | |

Pour être en mesure de déduire les compétences des activités identifiées, il est important de comprendre les implications de chacune. Nous nous appliquons donc dans les prochaines pages à en décrire les principales caractéristiques.

Activité-type 1 : Explorer l'environnement de projets disponible

Finalité poursuivie

Connaître les données de faits, les données perçues comme contraintes et dysfonctionnements et les données perçues comme possibles dans l'environnement de projets. C'est à cette étape par exemple que nous observons les conditions physiques de la communauté d'accueil d'un partenaire du Sud pour assurer la sécurité des stagiaires, que nous recensons ses activités et que nous notons ses forces et ses faiblesses (ex. : motivation des membres, absence de locaux pour se réunir, ...).

Position de l'activité dans le processus

L'exploration de l'environnement de projet permet de dresser le portrait des zones d'action possibles. Les éléments qui n'y sont pas répertoriés ne feront pas partie du reste du processus, d'où l'importance d'une exploration en profondeur de l'environnement de projets.

Particularités de l'activité

Les responsables des stages utilisent de plus en plus des missions de prospection sur le terrain, c'est-à-dire dans les pays d'intervention, pour dresser un portrait des partenariats possibles et réaliser un diagnostic socio-économique des communautés du Sud. Ces missions permettent d'avoir un portrait plus juste que celui que l'on peut obtenir par de simples communications par courriel ou par téléphone:

OCI - D Souvent on s'est rendu compte que sur papier tout est beau, tout va bien et tout est positif mais quand on va les rencontrer c'est différent. C'est comme si sur papier c'était trop officiel pour mettre les points qui allaient moins bien. C'est donc plus révélateur de les rencontrer sur le terrain.

Il est donc préférable d'utiliser les autres moyens de communication (principalement les courriels, les conversations téléphoniques ou les communications via Internet) pour des compléments d'information et pour entretenir les relations avec les partenaires entre les différentes missions.

Les partenaires du Sud voient généralement des avantages à faire cette exploration conjointement avec le responsable des stages. Les membres du partenaire du Sud qui n'ont pas l'habitude de procéder à une analyse de besoins apprécient la vision que peut apporter le responsable des stages. Le responsable des stages voient même parfois des réalités que les membres du partenaire du Sud ne voient pas nécessairement.

Les responsables des stages doivent également se soumettre aux directives des bailleurs de fonds et rassembler et analyser les informations exigées. Pour ce faire, ils se réfèrent principalement aux outils fournis annuellement par le MRI, c'est-à-dire un guide de présentation et un formulaire de présentation, ainsi qu'un rapport d'évaluation des anciens projets par le ministère.

OCI - A La première des choses, tu vas lire le guide de présentation d'un projet QSF et tu vas noter au passage tout ce que tu ne comprends pas pour l'éclaircir avec une personne ressource pour bien comprendre où tu t'en vas. Une personne ressource ça peut être un des fonctionnaires du MRI ou une autre OCI avec qui on travaille qui se sont offerts à te donner un coup de main. Mais c'est de bien comprendre le programme en premier lieu parce que, avant d'écrire une proposition, si tu n'as pas une vue d'ensemble de où est-ce que tu t'en vas, ben il y a peut-être des informations qui vont t'échapper parce que tu ne sais pas que tu en as de besoin.

Les responsables des stages peuvent contacter directement les conseillers du ministère en cas de situations ambiguës, mais il semble que ces interventions doivent demeurer ponctuelles. Les relations avec le bailleur de fonds nous apparaissent cordiales, surtout si le responsable des stages se montre autonome et proactif.

Les directives du MRI réduisent grandement le champ des possibles. Elles limitent notamment la durée possible des projets, les fonds accessibles, les types de projets favorisés et les régions prioritaires d'intervention.

Activité-type 2 : Sélectionner les opportunités de projets

Finalité poursuivie

La sélection des opportunités de projets permet de s'assurer que les projets sont pertinents par rapport aux besoins des populations concernées et aux objectifs des acteurs qui rendront les projets possibles.

Position de l'activité dans le processus

Cette activité-type permet de synthétiser et d'analyser les informations recueillies par la première activité. Elle devrait permettre de faire des choix pertinents en considérant les contraintes et les opportunités.

Particularités de l'activité

Dans cette activité, les opportunités de projets sont évaluées individuellement, mais aussi collectivement. Ainsi, pour faire partie ultérieurement de la demande de projets présentée au bailleur de fonds, chaque projet doit individuellement posséder des caractéristiques qui répondent aux attentes des acteurs impliqués et contribuer à une programmation équilibrée au niveau des budgets, de la répartition dans les pays d'intervention, de la proportion d'anciens et de nouveaux projets et de la variété des thématiques couvertes :

OCI - B C'est certain qu'il y a des considérations financières aussi. Nous on intervient entre autres dans deux pays de l'Afrique où les billets d'avion, le coût de la vie sont excessivement chers. Je ne peux pas écrire cinq stages dans un de ces pays. C'est impossible financièrement. Il faut qu'il y ait un équilibre entre par exemple des pays d'Amérique latine, qui coûtent un petit peu moins cher, et des pays de l'Afrique.

- Tu choisis les projets mais en parallèle tu choisis aussi une programmation?

- Oui, ça fait partie des contraintes. Je voudrais bien parfois en envoyer cinq dans un pays de l'Afrique mais on n'aura pas les budgets. Mais, par contre, ça ne me dérange pas d'avoir des projets qui nous coûtent plus cher quand on en a d'autres qu'on peut rentrer beaucoup plus facilement dans notre argent, ce qui fait que l'ensemble de la programmation s'équilibre. Dans une rédaction de projets, il y a ça aussi qui doit faire partie de la réflexion. Même chose si on dit qu'on en envoie quatre au Honduras, ben là on va avoir un problème de recrutement.

La plupart des OCI s'attendent à obtenir un financement pour environ quatre projets⁸. Dans ces conditions, l'équilibre se fait à l'aide d'une planification budgétaire serrée qui résulte souvent en un maximum d'un à deux projets en Afrique⁹. L'équilibre se fait également grâce à une évaluation des risques qui détermine le nombre de nouveaux projets qu'un OCI présentera. Il est toujours plus difficile de prévoir l'évaluation qu'un projet recevra s'il s'agit d'un nouveau partenaire ou d'une nouvelle problématique.

Pour ce qui est de l'évaluation individuelle des opportunités de projets, elle prend en compte les intérêts des trois principaux acteurs impliqués : les partenaires du Sud, le bailleur de fonds et l'OCI.

Les besoins des partenaires du Sud sont très différents d'un projet à l'autre. Ils sont généralement intéressés par le programme *Québec sans frontières* parce qu'il leur permet d'accéder à un montant d'argent substantiel et à un groupe de jeunes dynamiques pour réaliser diverses tâches. Outre ces éléments qui se retrouvent dans chacun des projets, leur intérêt va se traduire de façon différente en fonction des activités qu'ils mènent au quotidien.

Les besoins du MRI et de l'OCI sont plus uniformes d'un projet à l'autre. Pour le MRI, les projets proposés sont évalués en fonction des critères et indicateurs suivants (Ministère des Relations internationales, 2009) :

- la qualité des partenariats (mission du partenaire du Sud) et capacité à réaliser ses mandats (ressources financières, humaines et matérielles);
- l'expérience du partenaire du Sud, durée du partenariat avec l'OCI et activités réalisées ensemble : expérience du partenaire du Sud dans l'accueil de stagiaires étrangers; historique de la collaboration entre l'OCI et le

⁸ Le MRI a instauré des quotas au niveau du nombre de stagiaires qu'une OCI peut avoir annuellement.

⁹ Les OCI qui travaillent uniquement en Afrique doivent souvent demander aux stagiaires un financement plus élevé que la moyenne, ce qui peut affecter le nombre de candidats intéressés à participer à ces projets.

- partenaire du Sud (projets de développement, coopérants volontaires, stagiaires, etc.);
- l'origine et le bien-fondé du projet de stage;
 - Origine du projet de stage : quelles sont les actions qui ont été entreprises pour évaluer les besoins du partenaire et de la communauté d'accueil?
 - Bien-fondé du projet : en quoi la présence des stagiaires et les activités auxquelles ils participeront peuvent répondre aux besoins de la communauté et du partenaire du Sud?
 - Contribution à l'amélioration des conditions de vie des femmes : le projet peut-il contribuer à faire avancer l'égalité des sexes?
 - l'objectif, les activités et les résultats du séjour terrain;
 - Clarté des objectifs généraux et spécifiques du projet : est-ce qu'on identifie les intentions à long terme, les raisons pour lesquelles il est important de réaliser ce projet? Les objectifs devraient être centrés sur les besoins du partenaire du Sud et de la communauté d'accueil.
 - Pertinence des activités outre-mer prévues, eu égard aux besoins des partenaires et des communautés du Sud.
 - Résultats attendus du projet pour les partenaires et les communautés du Sud : ces résultats devraient normalement découler des activités prévues.
 - les impacts du stage sur les participants (acquisition ou renforcement d'habilités personnelles et professionnelles pour les stagiaires et pour l'accompagnateur)
 - le respect des normes de santé et de sécurité.

Pour les OCI, leurs préoccupations durant la formulation des projets concernent principalement :

- le bien-fondé du projet : en quoi la présence des stagiaires et les activités auxquelles ils participeront peuvent répondre aux besoins de la communauté et du partenaire du Sud?
- la possibilité pour le projet d'obtenir une bonne évaluation de la part du MRI;
- la motivation des partenaires;
- leur connaissance du pays;
- la possibilité de trouver des partenaires québécois associés aux projets;
- la concordance du projet avec leur propre mission et leurs axes d'intervention;
- les impacts du stage sur les participants;
- la facilité de recrutement en fonction de la thématique du stage ou du pays de stage¹⁰ :

OCI - D Il y a aussi l'intérêt des stagiaires. On essaie de cerner des destinations plus attirantes, parce que d'année en année on sait qu'on a de moins en moins de candidatures. [...] Veut, veut pas, si on veut rester compétitifs dans le domaine de la coopération, il faut que l'on ait des stages intéressants.

Les responsables des stages doivent donc être en mesure de conjuguer des objectifs multiples et parfois même contradictoires. Lorsque ce n'est pas possible, ils doivent procéder à une priorisation des objectifs. Celle-ci est généralement faite en faveur des objectifs du MRI qui sont primordiaux pour la réalisation du projet.

¹⁰ Pour l'année 2009-2010, 325 postes de stagiaires étaient offerts par le programme QSF. En 2008-2009, pas plus du double de candidats ont appliqué pour le nombre de postes disponibles. En considérant que plusieurs candidatures sont éliminées de facto en raison de la non-admissibilité du candidat, de son indisponibilité pour les dates prévues ou tout simplement parce que son profil ne correspond pas aux attentes des OCI, le recrutement peut s'avérer difficile. Dans cet optique, les OCI sont en quelque sorte en compétition.

Activité-type 3 : Formuler les projets

Finalité poursuivie

Lors de la formulation des projets, plusieurs paramètres sont spécifiés en précisant les activités prévues qui permettront d'atteindre les résultats escomptés.

Position de l'activité dans le processus

Les paramètres du projet doivent tenir compte des données et des opportunités précisées dans les deux premières activités. C'est cette prise en compte qui pourra convaincre le bailleur de fonds du bien-fondé des projets.

Particularités de l'activité

Dans cette activité, les responsables des stages tentent généralement de donner beaucoup de latitude aux partenaires du Sud. Toutefois, le destinataire de la formulation des projets, le MRI, impose un cadre relativement rigide pour réaliser cette activité (un canevas) et les partenaires ne sont pas toujours familiers avec le langage de projets qui y est utilisé (gestion de projets basée sur les résultats). De plus, les partenaires du Sud ne font pas toujours preuve d'une grande créativité. Les processus et les idées de projets sont souvent reproduits d'une demande à l'autre sans questionnement sur la spécificité ou l'évolution de l'organisation et des communautés bénéficiaires. Certains partenaires ont également de la difficulté à développer une vision systémique de la problématique derrière les projets. Les responsables de stages conçoivent donc des outils (ex. : guides, questionnaires simplifiés, etc.) pour faciliter la communication et la transmission des idées.

Aussi, malgré le fait que les responsables des stages possèdent systématiquement un bagage interculturel, ils ne connaissent pas nécessairement en profondeur les caractéristiques culturelles spécifiques à la communauté d'intervention ou même le pays d'intervention. De nombreux échanges et questionnements sont alors nécessaires pour comprendre les informations apportées par les partenaires du Sud :

OCI - E1 Parfois, il y a des liens que moi je ne vois pas sur le coup puis, quand on me l'explique, je comprends davantage. Il y a des lien indirects, mais en raison de la situation du pays ça fait sens. À ce moment-là, il y a une discussion et la personne me contextualise et c'est important dans la soumission de projet de le mentionner parce qu'elle va être analysée par des gens qui ne connaissent pas la situation.

Donc il faut être le plus explicite possible et ne pas trop laisser place à l'interprétation parce que l'espace à l'interprétation peut être grand. Moi je leur dis que je pose beaucoup de questions pour bien comprendre pour être en mesure de bien l'expliquer. Parfois, il y a un vocabulaire très propre au pays qui ici ne veut rien dire.

Malgré ces initiatives, les formulations réalisées par les partenaires sont souvent retravaillées par les responsables des stages pour réussir à traduire le contenu dans le langage de projet uniformisé du ministère :

OCI - A Il faut faire ça assez longtemps d'avance parce que quand les réponses nous reviennent, là souvent, il faut reformuler de A à Z. Parfois on ne comprend même pas ce qui est écrit. Ça, ça arrive. Dans ce temps-là, on complète par des téléphones, on complète avec le chargé de projets, on revérifie, on retourne, on parle, ... C'est beaucoup de travail de suivi parce que même s'ils en écrivent une bonne partie de leur projet à eux, il reste qu'ils n'ont pas le vocabulaire MRI, ils n'ont pas la façon d'écrire.

Activité-type 4 : Soumettre les projets à un processus de validation

Finalité poursuivie

Obtenir le financement pour la réalisation des projets.

Position de l'activité dans le processus

Cette activité est cruciale dans la réalisation des projets. Les trois premières activités sont réalisées pour réussir ce processus de validation. Une mauvaise validation des projets, c'est-à-dire un refus de la part du ministère d'appuyer un ou des projets, pourra signifier l'impossibilité d'aller de l'avant.

Particularités de l'activité

Avant de soumettre la proposition finale au bailleur de fonds, les responsables des stages tentent de faire valider celle-ci auprès d'au moins un évaluateur externe pour déceler les incohérences, inconsistances ou impertinences dans la formulation.

Il semble que ce soit difficile pour les responsables des stages de procéder à cette activité eux-mêmes en raison de leur trop grande implication dans la formulation des projets :

OCI - A Eux, quand il y a des choses qui ne sont pas claires, ça va leur sauter aux yeux parce qu'ils ne sont pas dans les stages. Il faut se décoller le nez de l'écorce. Il faut se reculer pour voir la forêt. C'est un peu comme des novices. Même s'ils connaissent le partenaire et le programme grosso modo, on leur dit de se mettre dans la peau de quelqu'un qui serait sur le comité de sélection. [...] Ce qu'ils en retiennent, si ça ne correspond pas à ce que l'on veut dire ben on va changer des affaires. C'est toujours mieux d'avoir une tierce personne qui valide. C'est un luxe mais de temps en temps on réussit à le faire.

Le surplus de travail auquel font face la plupart des employés dans les OCI fait en sorte qu'il n'est malheureusement pas toujours possible de procéder à cette validation avant la soumission au bailleur de fonds. Il arrive souvent que l'on se contente d'une lecture rapide de la demande de subvention comme approbation.

Activité-type 5 : Gérer le processus de formulation des projets

Finalité poursuivie

Assurer le bon déroulement de la formulation des projets.

Position de l'activité dans le processus

La gestion du processus de formulation représente une partie importante dans l'approche collective favorisée par les organismes. La formulation des projets fait appel à un système d'acteurs dont les intérêts, les connaissances et les expériences sont très diversifiés et les délais prescrits sont courts. Un dépassement dans les délais de rédaction n'est pas possible puisqu'il rendra le projet inadmissible à la subvention escomptée. Il s'agit d'une activité transversale qui a une influence sur toutes les autres activités.

Particularités de l'activité

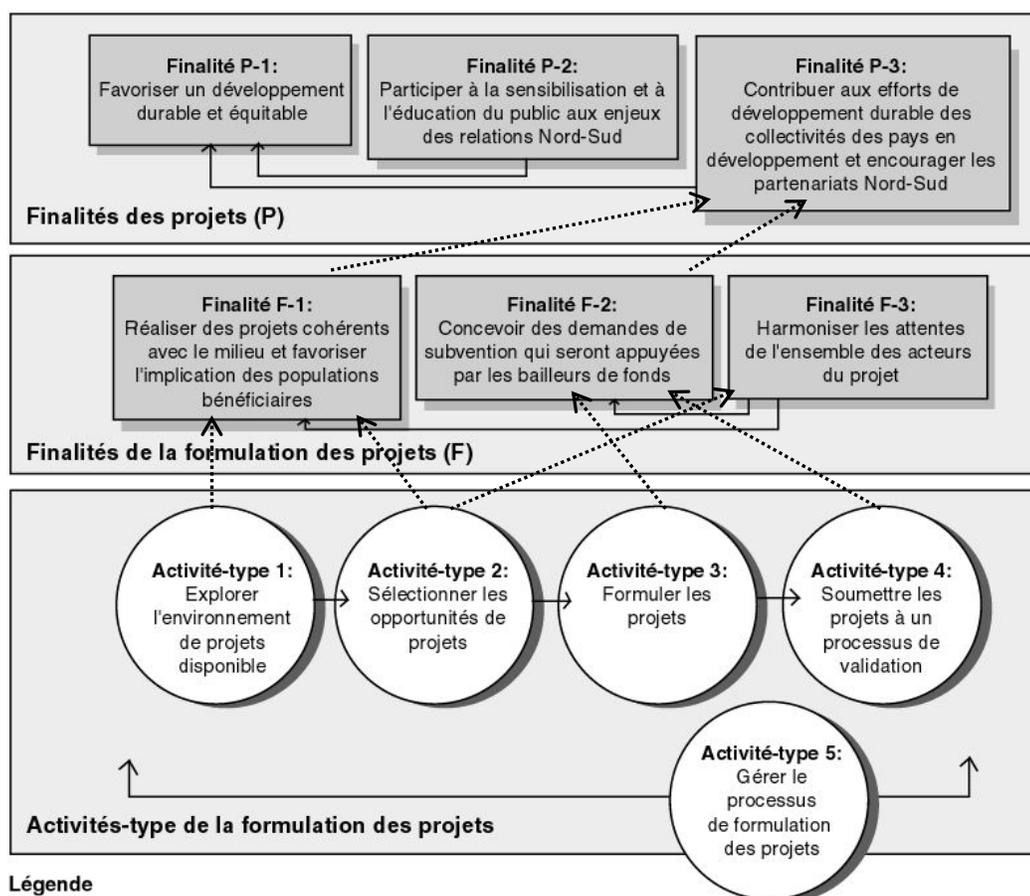
Les communications et la gestion de l'équipe à l'intérieur de l'OCI se fait par la tenue de réunions, la transmission de documents par le réseau et l'utilisation des courriels.

4.6 Les articulations entre les finalités et les activités-types

La Figure 9 montre les articulations, c'est-à-dire les liens d'influence, qui existent entre le regroupement des finalités escomptées des projets de stage, le regroupement des finalités escomptées de la problématisation ou de la formulation des projets de stages et le regroupement des activités-types réalisées lors de la formulation des projets de stage.

Figure 9

Les articulations entre les finalités et les activités-types



Légende

→ articulations entre les finalités ou les activités d'une même catégorie

.....> articulations entre les activités et les finalités ou les finalités de catégories différentes

Nous pouvons constater que les finalités P-2 et P-3 contribuent à atteindre la finalité P-1 et que la problématisation est un élément fort qui permet d'atteindre la finalité P-3, c'est-à-dire contribuer aux efforts de développement durable des collectivités des pays en développement et encourager les partenariats Nord-Sud. Nous remarquons également que la problématisation a peu d'impact sur la finalité P-2, qui est pourtant plus importante que la finalité P-3 pour ce type de projets (voir le point 4.2 La définition des finalités de l'emploi-type). Nous pouvons en déduire que ce n'est pas à travers celle-ci que les OCI comptent atteindre cet objectif de participer à la sensibilisation et à l'éducation du public aux enjeux des relations Nord-Sud.

Même si chacune des activités-types s'influence l'une l'autre dans une relation constamment en mouvement, nous pouvons tout de même considérer que les activités-types 1 à 4 suivent un certain ordre de causalité mais que l'activité-type 5 est, quant à elle, transversale et affectera l'ensemble de la problématisation.

4.7 La toile relationnelle

Ce qui fait la complexité de la gestion de la toile relationnelle des responsables des stages n'est pas tant le nombre d'interlocuteurs qui n'est pas excessivement grand. Il s'agit plutôt de la diversité culturelle de ces interlocuteurs. Cette diversité se traduit principalement par l'usage de langues différentes, par l'utilisation de langages de projet différents et par l'aspiration à des finalités différentes. Le Tableau VI expose les intervenants de la toile relationnelle des responsables de stage en précisant leur organisme d'appartenance ainsi que les principaux modes de communication utilisés pour interagir avec eux.

Tableau VI
La toile relationnelle des responsables des stages

| Organisme d'appartenance | Intervenants | Modes de communication |
|---------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Partenaire du Sud | Représentants | Courriel, téléphone, internet |
| MRI | Conseillers | Téléphone, courriel |
| OCI | Supérieur hiérarchique | Rencontres, courriel |
| OCI | Membres de l'équipe | Rencontres, courriel |

4.8 Les compétences requises

Les compétences requises par les responsables des stages pour procéder à la formulation des projets sont présentées dans le Tableau VII. Elles ont été déduites à partir du référentiel d'emploi et d'activités qui vient d'être présenté. Certaines compétences sont mobilisées par une seule des activités alors que d'autres le sont par la plupart des activités. Ces dernières compétences sont dites transversales et sont présentées à la fin du Tableau VII. Les autres compétences sont présentées en association avec leur activité-type correspondante. Cette association nous a permis de déduire des compétences plus générales qui regroupent cette série de savoirs, savoir-faire et savoir être.

Tableau VII
Les compétences correspondant aux activités-types

| 1. Explorer l'environnement de projets disponible | |
|--|--|
| Compétence générale | Compétences spécifiques |
| Être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires | <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser les outils de communication Internet; - être capable d'inciter les interlocuteurs à analyser leur propre situation de vie; - être capable d'inciter les interlocuteurs à émettre des propositions d'amélioration réalistes; - être en mesure d'évaluer le décalage entre les besoins exprimés et les réels besoins; - saisir des informations au cours de conversations formelles et informelles; - générer des données primaires concernant la situation d'une communauté ou d'une population; - déceler les facteurs qui peuvent introduire des distorsions dans le discours; - casser les façons habituelles de percevoir pour se laisser accrocher par de nouvelles possibilités; - rassembler les informations concernant le bailleur de fonds présentées à partir de sources secondaires. <p>Les responsables des stages doivent être (savoir être) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - convaincants; - capables de mettre les interlocuteurs en confiance; - autonomes et proactifs. |
| 2. Sélectionner les opportunités de projets | |
| Compétence générale | Compétences spécifiques |
| Être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données | <p>Les responsables des stages doivent connaître (savoirs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enjeux touchant les problématiques de projets formulés (ex. : alphabétisation, VIH-SIDA, et.). <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser les informations recueillies; - évaluer l'utilité, la fiabilité et la pertinence des données recueillies; - faire une planification budgétaire; - faire une évaluation des risques; - conjuguer des objectifs multiples et parfois contradictoires; - prioriser les opportunités de projets en fonction des données recueillies. |

| 3. Formuler les projets | |
|--|---|
| Compétences générales | Compétences spécifiques |
| Être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition | <p>Les responsables des stages doivent connaître (savoirs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les concepts régissant la gestion des projets basée sur les résultats; - des notions de base de présentation d'informations; - les enjeux touchant les problématiques de projets formulés (ex. : alphabétisation, VIH-SIDA, etc.). <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser les outils de communication Internet; - concevoir des outils pour faciliter la compréhension de la gestion des projets basée sur les résultats; - apporter des réponses utiles tout en stimulant la recherche de solutions par les partenaires du Sud; - savoir exprimer clairement ses idées par écrit; - présenter les informations en suivant un schéma logique de raisonnement; - traduire des propositions dans un langage de projet basé sur les résultats. <p>Les responsables des stages doivent être (savoir être) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - capables de faire connaître leur point de vue sans l'imposer; - clairs, concis et directifs; - créatifs. |
| 4. Soumettre les projets à un processus de validation | |
| Compétences générales | Compétences spécifiques |
| Être capable d'utiliser les commentaires des évaluateurs pour améliorer un projet | <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre la critique et la transposer dans son travail; - maîtriser les outils informatiques de base. |
| 5. Gérer le processus de formulation des projets | |
| Compétences générales | Compétences spécifiques |
| Être capable de mener à terme un projet | <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser les outils informatiques de base; - prioriser les tâches; - maîtriser des techniques de planification; - établir et faire respecter des échéanciers. <p>Les responsables des stages doivent être (savoir être) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - clairs, concis et directifs. |

| Toutes les activités (1 à 5) |
|--|
| Compétences spécifiques |
| <p>Les responsables des stages doivent connaître (savoirs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enjeux et les concepts liés au développement; - les objectifs, les valeurs et les modes de fonctionnement des partenaires du Sud; - les réalités géographiques, politiques, socio-économiques et culturelles des régions et/ou des pays d'intervention; - les enjeux et les concepts liés aux relations Nord-Sud; - les principes régissant l'efficacité interculturelle; - des langues étrangères, généralement l'espagnol. <p>Les responsables des stages doivent savoir (savoir-faire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adapter le langage au public concerné; - animer des réunions; - travailler sous pression dans des échéances courtes; - s'adapter et travailler dans un contexte interculturel; - maîtriser le langage projet basé sur les résultats. <p>Les responsables des stages doivent être (savoir être) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - capable de gérer l'incertitude et l'ambiguïté. |

Ce tableau représente l'aboutissement du référentiel de compétences construit. Les compétences générales et spécifiques ont été identifiées à l'aide du processus qui demandait d'abord de comprendre les bases de l'emploi en concevant un référentiel d'emploi et d'activités. Ce sont ces compétences qui sont étudiées et font le principal objet d'analyse du chapitre suivant.

Chapitre 5

**La problématisation, une affaire de
compétences**

5. La problématisation, une affaire de compétences

Nous considérons que cette photographie du travail de la problématisation des projets de stage QSF nous a permis de répondre à la question de recherche, c'est-à-dire identifier les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation en situation de projet. Il est certain que ce travail de recherche présente quelques lacunes. Il permet toutefois d'affirmer avec plus de conviction les hypothèses de départ et de corroborer les éléments proposés dans le cadre théorique.

5.1 Le retour aux hypothèses

La liste de compétences déterminées n'est peut-être pas exhaustive, mais certaines des compétences qui s'y trouvent sont très spécifiques à la problématisation, ce qui confirme notre hypothèse que cette étape d'un projet fait appel à des compétences particulières. Pour appuyer ce point, nommons par exemple les compétences spécifiques suivantes :

- être en mesure d'évaluer le décalage entre les besoins exprimés et les réels besoins;
- déceler les facteurs qui peuvent introduire des distorsions dans le discours;
- casser les façons habituelles de percevoir pour se laisser accrocher par de nouvelles possibilités;
- évaluer l'utilité, la fiabilité et la pertinence des données recueillies;
- conjuguer des objectifs multiples et parfois contradictoires;
- prioriser les opportunités de projets en fonction des données recueillies.

Ces compétences sont effectivement très utiles lorsqu'un acteur recherche la cohérence et la pertinence des projets dont il a la responsabilité mais deviennent moins importantes lorsque se sont la consistance ou l'efficacité qui sont recherchées.

De plus, comme il n'y a pas de métier de la problématisation en tant que tel, nous avons également émis l'hypothèse que les acteurs de la problématisation pourraient bénéficier de formations adaptées. Le profil académique très hétérogène des responsables des stages confirme cet intérêt que nous avons perçu pour les compétences.

Enfin, les compétences que nous avons pu identifier et que nous avons considérées comme pouvant être utiles à la problématisation sont conformes à celles relevées chez d'autres auteurs. Les compétences générales « Être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires » et « Être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données » peuvent très certainement être associées à cette capacité de configuration que Quéré (1992) définit comme une capacité à « saisir un ensemble d'éléments hétérogènes sous une unité de sens et d'en faire émerger une figure sensible, identifiable, nommable, catégorisable, soit de composer, par enchaînement ou agencement d'éléments disparates et contingents, une totalité intelligible, identifiable à partir de son ordre exhibé. » (Quéré, 1992 : 147)

La compétence générale « Être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition » fait certainement appel à cette capacité de traduction dont Schmitt, Gallais & Bourguiba (2008) soulignent l'importance.

Certains savoir-faire réunis dans la compétence générale « Être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires » font directement référence à cette curiosité qui, selon Boutinet, permet de « casser des façons habituelles de percevoir, pour se laisser accrocher par l'inédit qui se loge dans les interstices de l'évident et du déjà constitué. » (Boutinet, 1993 : 261)

Le caractère exploratoire de la question de recherche nous a permis d'aller plus loin que la confirmation de ces hypothèses et de détailler une quarantaine de compétences spécifiques et d'identifier des compétences générales non soupçonnées mais qui occupent pourtant une grande place dans le processus : « Être capable d'utiliser les commentaires des évaluateurs pour améliorer un projet » et « Être capable de mener à terme un projet ».

5.2 La confrontation aux acquis théoriques

Les résultats de notre recherche viennent également appuyer le cadre théorique présenté. Nous avons vu que les personnes responsables de la formulation d'un projet doivent puiser dans les éléments externes du projet, mais également dans leurs propres ressources internes (valeurs, morale, intérêts personnels, etc.) pour composer le projet. Cette observation s'inscrit parfaitement dans le concept de situation développé par Dewey qui implique que l'environnement et l'individu construisent la situation et se construisent en même temps par le fait même.

Selon Dewey toujours, nous nous retrouvons devant une situation problématique lorsqu'un déséquilibre se produit entre l'individu et son environnement et que l'individu ne peut remédier immédiatement à ce déséquilibre. Nous avons constaté que les personnes qui occupent des métiers centrés sur le projet, comme les responsables des stages, n'attendent pas que cette rupture avec l'environnement leur apparaisse clairement. Ils adoptent plutôt une position de recherche systématique de ruptures dans l'environnement. Le fait que l'initiative de faire ces projets soit constamment renouvelée inculque chez eux un questionnement constant des données perçues. Ce questionnement rallie la théorie de l'enquête de Dewey et la curiosité spatiale menant à tout projet de Boutinet. En effet, comme nous pouvons le constater dans le Tableau VIII, les activités-types identifiées dans le référentiel d'activités produit par la recherche, peuvent chacune être associée à une étape de la conception d'un projet de Boutinet, excepté la dernière activité de gestion qui représente une activité transversale et qui n'est pas explicitée dans le modèle de Boutinet.

Tableau VIII
Comparaison des activités-types identifiées avec les étapes de la conception d'un projet selon Boutinet (1993)

| Activités-types de l'emploi | Étapes de la conception d'un projet |
|--|--------------------------------------|
| 1. Explorer l'environnement de projets disponible. | Exploration perceptive |
| 2. Sélectionner les opportunités de projets. | Sélection perceptive |
| 3. Formuler les projets. | Décision - Spécification des projets |
| 4. Soumettre les projets à un processus de validation. | Validation |
| 5. Gérer le processus de formulation des projets. | |

L'analogie de la carte proposée par Vander Borgh (2006) et Fourez (2003) nous semble donc tout à fait pertinente. Les résultats suggèrent effectivement que le travail des responsables ne consiste pas à trouver le meilleur chemin pour atteindre un but fixé d'avance mais qu'il s'agit plutôt d'identifier autant le but à atteindre que le chemin optimal pour s'y rendre. Ces décisions sont basées sur les opportunités et les contraintes constituant les éléments de la carte. Cette carte sert d'outil de dialogue et d'échange entre les parties prenantes. Suivant cette analogie, des cartes différentes peuvent représenter un même contexte. Le choix d'une carte (la problématisation) exerce donc une grande influence sur le projet résultant.

Les résultats que nous présentons nous portent à croire qu'il est tout à fait légitime de remettre la problématisation d'un projet entre les mains d'une personne extérieure à celui-ci en raison de l'expertise qu'elle a pu développer pour mener à bien cette étape. Être le destinataire d'un projet ne suffit pas pour détenir les compétences de priorisation, de planification et de projection nécessaires. Les approches de gestion participative se contentent souvent de justifier leur démarche par l'inclusion des bénéficiaires ou des usagers dans le processus de conception des solutions mais il semble évident que cela n'est pas suffisant.

5.3 Le regard critique sur la méthode

Permettons-nous maintenant de revenir sur la démarche employée et les limites de celle-ci. L'application de la méthode de l'instruction au sosie a certainement présenté autant d'avantages que d'inconvénients. Du côté des inconvénients, nous pouvons nommer le fait que la tâche analysée s'étalait sur une longue période contrairement aux activités pour lesquelles cette méthode est généralement utilisée (une journée ou même une heure). Cette caractéristique a fait en sorte qu'il était parfois difficile pour les informateurs de décrire l'ensemble du processus avec la profondeur exigée par l'exercice (aller dans les petits détails de l'exécution d'une tâche). Il aurait été préférable de découper en plus petites sections les tâches et d'étaler leur analyse sur plusieurs rencontres. Aussi, mentionnons que, dans quelques circonstances, la redistribution temporaire des fonctions au sein des organismes (en raison par exemple de congés de maternité) ont compliqué la consigne donnée dans l'exercice où nous demandions à la personne de s'imaginer que nous étions son sosie alors qu'elle partait prochainement en congé et que ses tâches allaient être réparties autrement pour les semaines qui devaient suivre.

Du côté des avantages, nous avons senti que la technique permettait de mettre rapidement les informateurs à l'aise. De par les questions de l'investigateur, les sujets avaient plus de facilité à découper les actions dans les détails et le discours qui en a résulté souligne sans aucun doute des actions et des comportements qui n'auraient pas été nommés dans une analyse d'activités par question classique, axée sur le « pourquoi » plutôt que sur le « comment ».

Enfin, précisons que, de par sa définition, la recherche-intervention tente de concilier deux projets de nature différente et permet donc à la fois de construire des résultats autant pour la recherche que pour l'organisation qui mandate l'action. Dans notre cas, la négociation de l'intervention a fait en sorte que les tâches principales de l'action menée étaient quelque peu décentrées par rapport à l'objet de notre étude. Les conclusions du projet nous ont certainement permis d'obtenir

les résultats escomptés pour notre recherche mais il est évident que ceux-ci ne sont pas proportionnels au temps et à l'énergie consacrés à l'ensemble de la recherche-intervention. La conduite d'entretiens semi-dirigés auraient peut-être suffi pour obtenir des résultats équivalents. Mais les considérations économiques d'une telle entreprise (se déplacer à l'étranger pour rencontrer des organisations) nous obligeaient à combiner nos objectifs de recherche avec un mandat rémunéré. Il s'agissait donc d'une chance unique d'obtenir l'opinion de l'acteur « partenaire du Sud ».

CONCLUSION

CONCLUSION

En guise de conclusion, faisons tout d'abord un résumé des grandes lignes de ce travail de recherche. Nous avons d'abord constaté qu'au-delà de l'efficacité, nous devons justifier et rendre compte de la cohérence et de la pertinence des projets que nous réalisons. Nous savons maintenant que la cohérence et la pertinence sont tributaires de la façon que sont construits les problèmes qui mènent à un projet. Nous savons aussi que la problématisation représente cette étape des projets où nous nous appliquons à construire les problèmes qui seront traités. Nous nous devons de réserver une place importante à la problématisation si nous voulons produire des projets significatifs et en réduire les risques d'échec.

Suivant ces constats, nous avons également émis l'hypothèse que la problématisation utilisait des compétences particulières mais nous avons remarqué que les travaux de recherche qui pouvaient nous permettre de mieux comprendre le réseau des acteurs de la problématisation et d'explorer les outils d'accompagnement pour ces acteurs étaient davantage concentrés sur l'efficacité des projets plutôt que sur le processus de construction des problèmes.

Ces différents éléments nous ont amenés à nous intéresser au manque de connaissances sur la problématisation des projets et aux compétences qui y sont mobilisées. À cet égard, nous voulions réaliser un travail de recherche exploratoire sur ce thème en ayant comme objectif d'obtenir une compréhension des compétences mobilisées lors de la problématisation en situation de projet en général et d'identifier plus spécifiquement ces compétences dans une situation de projet en particulier, celle des stages de coopération internationale. Nous avons donc tenté de répondre à la question générale de recherche suivante : Quelles sont les compétences mobilisées par les acteurs de la problématisation des projets de stage de coopération internationale?

Pour y répondre, nous avons convenu qu'il serait intéressant de procéder à la construction d'un référentiel d'emploi et d'activités pour en déduire finalement un référentiel de compétences de la problématisation. L'existence de méthodes pour construire des référentiels de compétences représentait pour nous un vif intérêt comme l'objectif de la recherche était d'identifier des compétences mobilisées dans une activité particulière.

En considérant les contraintes de temps et les difficultés que représentait l'observation d'un tel phénomène, l'étude de cas nous semblait la meilleure avenue pour obtenir des résultats concluants. Notre choix s'est donc arrêté sur les projets de stages de coopération internationale, et plus particulièrement les projets du programme *Québec sans frontières*. Ce choix s'explique par deux raisons principales. La perspective d'abord que le point de départ de ces projets n'est pas l'objectif de résoudre un problème qui est apparu mais plutôt de créer continuellement de nouveaux projets. Le fait ensuite que la délimitation temporelle des activités consacrées à la problématisation est relativement claire dans ces projets alors que, dans la plupart des milieux, ce processus est généralement diffus dans le temps et aurait été difficile à observer.

L'utilisation de la technique de l'« instruction au sosie » par le biais d'entretiens semi-dirigés, et une recherche-intervention nous ont permis de générer les conclusions suivantes : la problématisation fait appel à des compétences particulières de gestion de l'information et de médiation. Les compétences générales de problématisation que les responsables des stages dans les organisations de coopération internationale doivent maîtriser sont : être capable de générer les disponibilités de projets à partir de données primaires et secondaires; être capable de faire des choix et de justifier ces choix en fonction de l'analyse des données; être capable de présenter des informations écrites claires, respectueuses des idées des partenaires en fonction du langage de projet utilisé par le public auquel s'adresse la proposition; être capable d'utiliser les commentaires des

évaluateurs pour améliorer un projet et être capable de mener à terme un projet. Ces compétences confirment les modèles inspirés de la théorie de l'enquête de Dewey.

Cette recherche a permis de mieux comprendre le réseau d'acteurs et les mécanismes mis en œuvre lors de la problématisation en situation de projet et de contribuer à la reconnaissance de l'importance de la problématisation dans la conduite des projets.

Par ailleurs, les prémisses de la recherche avaient établi que la question des compétences était centrale pour établir des formations adaptées. Le profil académique et l'expérience professionnel des responsables des stages a démontré qu'il n'existe pas de parcours académique type pour occuper cette fonction dans une organisation de coopération internationale et que l'apprentissage des compétences spécifiques à l'emploi se fait généralement par l'ajout de formations ponctuelles au curriculum ou tout simplement en apprenant « sur le tas ». Une suite logique de cette recherche serait donc la conduite de travaux permettant la construction d'un référentiel de formation associé aux compétences identifiées.

Il nous apparaît également évident que le modèle d'analyse des activités de la problématisation est transférable à d'autres études de cas d'activités de construction de problèmes. En design, par exemple, il nous est maintenant possible d'affirmer que les concepteurs doivent faire appel à des compétences qui vont au-delà des caractéristiques généralement présentées dans la description du métier (ex. : la créativité, la connaissance des matériaux et des procédés de fabrication, la maîtrise des outils de représentation incluant le dessin, ...). Des études de cas complémentaires pourraient être réalisées pour créer un corps de métier de la problématisation et ainsi éviter de penser la conception en fonction des objets qui en résultent pour penser davantage en fonction des processus qui peuvent s'enrichir les uns les autres, d'une discipline à l'autre.

De manière très concrète, soulignons qu'une telle réflexion sur les métiers de la problématisation, autant en coopération internationale que dans d'autres domaines, serait très certainement confrontée à un questionnement qui est survenu à plusieurs reprises durant cette recherche. Ce questionnement est le suivant : jusqu'à quel point la survie financière d'un organisme ou d'une entreprise ne perverti pas le processus naturel d'un projet? En effet, il semble que la création continue de projets prend parfois une plus grande importance que les résultats des projets eux-mêmes.

SOURCES DOCUMENTAIRES

- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (2005). *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses* (2e éd.). Paris: Dunod.
- Avenier, M.-J. (1999). Sciences of the Artificial and Knowledge Production : the Crucial Role of Intervention Research in Management Sciences. *Design Issues, 14*, 55-70.
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris: INSEP éditions.
- Benoit, J.-P. (2005). L'émergence des "mots de la problématisation" dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 3*, 33-51.
- Blouin, N. (2009). *L'écoconception : un domaine en émergence au Québec*. Montréal: Institut de développement de produits.
- Boughahas, Y., Bayad, M., & Benedic, M. (2008). Les compétences de l'entrepreneur. Démarche d'identification et d'évaluation. In *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*. Schmitt, C. & Audet J. (dir.), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2005). Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord. *Relations industrielles, 60*, 3-28.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet* (4e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design : qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Sainte-Foy [Bruxelles]: Presses de l'Université Laval ; De Boeck Université.
- Des Mesnards, P.-H. (2007). *Réussir l'analyse des besoins*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.). Gauthier, B. (dir.), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. In *Situations de formation et problématisation*. Fabre, M. & Vellas, E. (dir.), Bruxelles: De Boeck.
- Fabre, M., & Vellas, É. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Fourez, G., & Larochelle, M. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie* (1^{ère} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Garel, G. (2003). *Le management de projet*. Paris: La Découverte.
- Garreta, G. (1999). Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead. In *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Fornel, M. & Quéré, L. (dir.), Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Gauchotte, P. (1992). *Le pragmatisme* (1^{ère} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Hofmann, É., & Najim, A. (2003). *L'agent de développement et le Sud : tentatives pour circonscrire un profil professionnel*. Paris Pessac: Karthala - MSHA.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In *Situations de formation et problématisation*. Fabre, M. & Vellas, E. (dir.), Bruxelles: De Boeck.
- King, P. J. (2005). *100 philosophes : guide des plus grands penseurs de l'humanité*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Labruffe, A. (2005). *Management des compétences : construire votre référentiel*. Saint-Denis-la-Plaine: AFNOR.
- Masciotra, D. (2006). Situation-problème, relationnalité et Spielraum. In *Situations de formation et problématisation*. Fabre, M. & Vellas, E. (dir.), Bruxelles: De Boeck.

- Ministère des Relations internationales (2009). *Guide de présentation de projets Québec sans frontières 2009-2010 (mode annuel)*.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Montmollin, M. d. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse: Octares.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3, 69-94.
- Prost, R. (1992). *Conception architecturale : une investigation méthodologique*. Paris: L'Harmattan.
- Pterfalvi, B. (2006). Problématisation et travail sur les obstacles en sciences. In *Situations de formation et problématisation*. Fabre, M. & Vellas, E. (dir.), Bruxelles: De Boeck.
- Quarante, D. (2001). *Éléments de design industriel* (3e éd. ed.). Paris: Polytechnica.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current sociology*, 40, 139-165.
- Quéré, L. (2004). *Behaviorisme et pragmatisme. Enquête et modes d'expérience chez G.H. Mead*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Robin, A. (1985). Le sosie : une véritable démarche de création. *Dialogue*, 55.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.). Gauthier, B. (dir.), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Paper presented at the IUFM d'Aix-Marseille.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.). Gauthier, B. (dir.), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Schmitt, C., Gallais, M., & Bourguiba, M. (2008). Aider l'entrepreneur à concevoir une vision. Besoins des entrepreneurs et proposition d'une démarche. In *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*. Schmitt, C. & Audet J. (dir.), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Simon, H. A. (2004). *Les sciences de l'artificiel* (4^e éd.). Paris: Gallimard.
- Tourron, I. (2006). *Établir les différences entre un problème ouvert et un problème fermé*. Paper presented at the IUFM de Lyon.
- Vander Borgh, C. (2006). Du côté de la formation des enseignants en sciences : concevoir des problèmes. In *Situations de formation et problématisation*. Fabre, M. & Vellas, E. (dir.), Bruxelles: De Boeck.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence* (2^e éd. actualisée ed.). Rueil-Malmaison: Liaisons.

