

L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION DE PROJET

L'enseignement de la gestion est-il capable d'innover ?*

PAR CHRISTOPHE MIDLER

Directeur de recherche au CNRS, Centre de Recherche en Gestion de l'École polytechnique

«Gérer un projet comporte une dimension entrepreneuriale. Dans la vision moderne, un directeur de projet, partant d'un problème, mobilise les acteurs, mais plutôt que d'appliquer des méthodes, il choisit et adapte des méthodologies en fonction de la singularité du problème».

À partir de son expérience de chercheur, l'auteur présente les dispositifs de professionnalisation à la gestion de projet auxquels il participe, tant à destination de publics professionnels que de publics étudiants.

Pour qui souhaite faire un cours ou une formation en entreprise sur la gestion de projet, il est malaisé de cerner un contenu. En effet, trois grands pôles de compétences se distinguent dans la fonction projet. Le premier et le plus visible concerne les méthodes et les outils : arborescences, PERT, *cost-control*, courbe en S, etc. Une deuxième compétence, tout aussi importante, est plutôt d'ordre social : les sociologues de l'innovation l'ont bien montré. Le troisième pôle pourrait être qualifié de "technique", "professionnel" ou, plutôt, de "contextuel". Pour un chef de projet, mener un projet dans le domaine de la biologie sans avoir aucune connaissance en la matière limite fortement le champ de son interven-

tion. Le terme "technique" doit être entendu au sens large. En effet, la caractérisation du marché est tout aussi importante que la technologie proprement dite. On ne peut pas dissocier le management de projet des savoirs inhérents au contenu de ce qui est en jeu dans le projet. À partir de ces trois pôles, pour former des personnes à la conduite de projet, quelles frontières donner au corpus retenu pour ne pas tomber dans quelque chose d'énorme ?

Je suis d'abord chercheur mais, depuis plusieurs années, comme d'autres chercheurs, j'ai également des activités d'enseignement. Je m'intéresse au management de projet et à la conception de produits nouveaux. Dans ce domaine, j'ai eu quatre expériences d'enseignement aux côtés



d'autres chercheurs : deux qui portent sur la formation en entreprise à destination de professionnels (chez Rhône-Poulenc et à EDF-GDF) et deux vers un public en formation initiale. J'interviens dans l'option «Ingénierie de la conception» de l'École des mines de Paris, au titre de professeur associé, dans l'équipe enseignante composée de A. Hatchuel (responsable), J.-C. Sardas et B. Weil. La gestion de projet est ici intégrée dans un cadre plus vaste, abordant l'ensemble des métiers intervenant dans la conception : définition du produit, design, organisation et méthodologies de conception, capitalisation des connaissances. J'ai la responsabilité d'un séminaire sur le management de projet dans le DEA dirigé par P. Veltz et P. Duharcourt, "*Organisation et Pilotage des Systèmes de Production*" commun entre l'École des Ponts et l'université de Marne-la-Vallée.

Dans un premier temps, je vais isoler les caractéristiques particulières de la gestion de projet. À partir de celles-ci, je proposerai les principes pédagogiques qui guident les différents dispositifs dans lesquels j'interviens : tout d'abord en formation en entreprise à partir de l'expérience de Rhône-Poulenc, et ensuite à destination de publics étudiants.

TROIS CARACTÉRISTIQUES DE LA GESTION DE PROJET EN ENTREPRISE

Le caractère collectif de la gestion de projet

Développer un nouveau produit, réaliser un nouvel ouvrage ne relève pas de la compétence d'un individu, c'est une compétence collective. Ainsi, l'évolution des modes de management de projet dans les firmes ne concerne pas seulement les chefs de projet mais aussi les bureaux d'études et les usines. La même année, en 1992, Renault a fusionné ses bureaux d'études produit et process ; Rhône-Poulenc a fait de même avec son centre d'ingénierie et son centre de recherches. La nature même des métiers qui sont engagés dans les projets se transforme sous l'effet des nouvelles rationalisations de la conception.

Ceci pose deux questions aux dispositifs de formation : quelle population former ? Comment tenir compte des transformations des métiers et ne pas limiter le corpus à la coordination interne des projets ?

* À partir d'une intervention dans le cadre du GRESUP (Groupe de Réflexion sur l'Enseignement SUPérieur de la gestion). École de Paris du Management, séance du 29 janvier 1997. Compte rendu rédigé par Thierry Boudès.

La dimension entrepreneuriale de la fonction projet

Les rôles de directeur de projet comportent une dimension entrepreneuriale. Il ne s'agit pas simplement d'appliquer plus ou moins systématiquement des méthodes mais, plutôt, partant d'un problème, de mobiliser les acteurs, choisir et adapter des méthodologies en fonction de la singularité du problème. Dès lors, une formation centrée sur la bonne mise en œuvre de méthodes n'est pas adaptée pour former des entrepreneurs.

La polysémie des concepts

Derrière des mêmes mots "gestion de projet", on renvoie à des modèles et à des pratiques très différentes selon les secteurs. Dans l'ingénierie, cela renvoie à une forme avec un système de régulation contractuelle et des rôles identifiés : maître d'ouvrage, maîtrise d'œuvre, etc. Dans l'entreprise manufacturière intégrée, le chef de projet peut être à la fois maître d'ouvrage et maître d'œuvre, ce qui serait une hérésie dans l'ingénierie. Il y a des régulations plus organisationnelles que contractuelles. Les mutations actuelles se font par transfert et bricolage, il est donc important d'avoir à la fois des points de repère et un regard sur cette contingence.

TROIS PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Une formation intégrée inscrite dans la durée

Une formation intégrée, menée dans l'entreprise, permet de prendre en compte la dimension collective de la gestion de projet. Il y a une offre énorme de formations à la gestion de projet mais la plupart se font hors de l'entreprise. Dans une formation intégrée, on va pouvoir adapter le contenu au contexte d'activité, aux traditions professionnelles.

D'autre part, l'intégration permet de traiter la question de la compétence collective. Ce n'est pas un acteur isolé qui est formé



mais un collectif qui peut s'attacher à développer des repères communs qui permettront de travailler ensemble. Il y a, à mon sens, un saut significatif. De surcroît, qui dit formation intégrée dit portage politique. Le fait que l'entreprise accepte de faire une formation inscrit, implicitement ou explicitement, la gestion de projet dans une trajectoire pour l'entreprise et non pour des individus isolés.

Inscrire le dispositif dans la durée contribue à le placer comme un moyen d'apprentissage collectif. Dès lors, l'un des rôles du séminaire va consister à contribuer à transformer le management de projet dans l'entreprise. Il faut que ce qui se joue dans le séminaire à la fois provoque, capitalise ces évolutions et en prenne acte. Le management de projet renvoie très vite à des données institutionnelles de l'entreprise. On observe des blocages qui révèlent des relations politiques : le pouvoir respectif des hiérarchies métiers par rapport aux chefs de projet, la reconnaissance de la fonction projet dans l'entreprise, etc. Une formation intégrée permet de ne pas considérer le management uniquement d'un point de vue technique mais aussi comme une pratique qui déplace les équilibres de pouvoir et affecte la stratégie de la firme. S'il n'y a pas un lien avec la hiérarchie qui permette de connecter ces problèmes à la formation, celle-ci se trouve très vite satellisée.

Intégrer les composantes instrumentales et organisationnelles

Le principe consiste à travailler sur les projets réels des participants. Cette orientation permet, en premier lieu, d'amoindrir la coupure problématique entre la situation de formation et la situation de travail réel ; elle offre, en outre, la possibilité d'aborder de front la question de l'entrepreneuriat : on ne part pas d'un ensemble de connaissances abstraites à diffuser, mais d'un problème à traiter en situation.

L'observation de l'offre de formation en gestion de projet révèle une dissociation assez nette entre, d'un côté, une offre centrée sur le management d'équipe, une approche psychosociale, voire socio-organisationnelle, et, de l'autre, une offre instrumentale. Ce découpage s'explique si l'on garde en tête les structurations académiques et les découpages des sociétés de conseil.

Or, évidemment, il y a des relations très fortes entre ces deux aspects. La seule dynamique de groupe n'apporte pas grand chose si elle reste déconnectée des enjeux du projet. À l'inverse, des outils comme le PERT ou l'analyse de risque ne contribuent à traiter les incertitudes qui pèsent sur le projet que si la dynamique de groupe le permet.

L'ouverture sur la diversité des pratiques de gestion de projet

Organiser une confrontation entre des pratiques internes et des apports externes constitue un moyen de traiter la polysémie des concepts. C'est certes assez classique et cette orientation se retrouve dans la plupart des formations. Le point le plus facile, c'est généralement l'apport externe. Il s'avère en revanche plus difficile d'organiser la confrontation à une capitalisation des pratiques, à un vécu interne.

LE SÉMINAIRE «MANAGER UN PROJET» CHEZ RHÔNE-POULENC

Ces principes guident les dispositifs dans lesquels j'interviens. Je vais en illustrer l'application à travers l'exemple du stage que j'anime avec Florence Charue-Duboc au sein de Rhône-Poulenc. Il s'agit d'une formation qui s'appelle "Manager un



COLL. VOLLET

projet". Cette opération est engagée depuis 1992 par la direction des Relations humaines et de l'Organisation du groupe. Elle s'adresse à des chefs de projet. Ce stage est supervisé par un comité de pilotage qui implique la direction de l'entreprise dans l'orientation du dispositif. Le séminaire dure cinq jours : une première session de trois jours, puis une intersession d'un mois, et ensuite un stage de deux jours. Je vais présenter le contenu de ce stage en le reliant aux principes décrits précédemment. Tous les participants à ce séminaire sont à la tête de projets et sont originaires des différents secteurs de Rhône-Poulenc. Le principe consiste à travailler sur leurs projets en éclairant différents aspects : le système client, le lien entre le projet et l'entreprise, etc. La logique pédagogique veut que, le premier jour, on parle des projets des participants. On part ainsi de l'objet. Sont ainsi évoqués la technique, le positionnement produit, la relation avec l'usine... Il s'agit de déterminer les problèmes, les atouts, les points clefs. Ensuite, dans les deux jours qui suivent, nous travaillons sur la manière dont les projets sont conduits. La démarche consiste à confronter les cas des participants aux approches existantes, soit dans la littérature, soit dans d'autres entreprises.

Les projets sont ainsi analysés sous l'angle de l'exploration de la demande, de la structuration des acteurs du projet, de la gestion de la temporalité et, enfin, de la gestion du risque. De courts exposés introductifs débute l'examen de chacun de ces thèmes. Ensuite, par sous-groupes, les participants essaient d'appliquer à leurs projets les concepts qui leur ont été présentés. Enfin, ils restituent leurs travaux et un débat s'engage. La première session s'achève par un autodiagnostic qui consiste à situer chaque projet par rapport à des modèles théoriques.

À partir de ce travail, chaque chef de projet bâtit un petit plan d'action cohérent avec le diagnostic qu'il a fait. Par exemple, si un chef de projet s'aperçoit, lors de l'analyse de la structuration de son projet, qu'il est un peu en apesanteur par rapport à l'organisation de l'entreprise, il peut décider dans son plan d'action de doter son projet d'un comité de pilotage.

Les participants reviennent ensuite pour la deuxième session. Nous commençons par un bilan de ce qui s'est passé sur les projets pendant l'intersession. Les participants nous expliquent ce qu'ils ont fait par rapport au plan d'action qu'ils avaient bâti précédemment et quels en ont été les résultats. Il est arrivé plusieurs fois que certains projets se soient arrêtés entre les deux sessions. D'autres fois, les participants ont redéfini avec leur hiérarchie leur fonction de chef de projet ou mis en place des comités de pilotage qui n'existaient pas auparavant. Les participants présentent l'avancement de leur projet. Le récit des actions qu'ils ont menées fournit le support d'une réflexion sur le management de projet en général. L'enjeu consiste

à découvrir quel est l'effet de levier réel dans l'action des idées théoriques sur la conduite de projet.

Le reste de la session marque une rupture avec ce qui précède. Il ne s'agit plus de réfléchir à la gestion des projets des participants considérés isolément. Il s'agit de se demander en quoi les démarches qu'ils mettent en œuvre sur leurs projets interfèrent avec la transformation de Rhône-Poulenc : transformation des métiers, des rapports hiérarchiques, etc. La fin du stage se concentre sur l'évolution plus globale de l'entreprise, associée aux mutations des pratiques de conduite de projet sur lesquelles on a travaillé jusqu'alors. Comme les participants recoupent les différents métiers de l'entreprise, on les fait travailler en sous-groupes homogènes sur les problèmes posés aux différents métiers par la mutation en cours, par exemple, comment rendre compatibles les projets et la logique de construction de compétences d'un centre de recherche ?

LES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPÉRIENCE DE RHÔNE-POULENC

Le choix des thèmes

Le problème de l'énormité des corpus potentiellement mobilisables se résout en ne mobilisant que ce qui est utile compte tenu de la situation des participants. Les projets des participants sont le principe par lequel le choix des thèmes traités va s'opérer. La sélection ne se fait donc pas a priori. Elle s'opère à partir des problèmes soulevés par les participants. Dès lors, la sélection des projets représentés dans une session constitue un point clef dans le dispositif, car certains domaines importants risquent d'être édulés si l'ensemble des projets ne les illustre pas.

La place des savoirs tacites

Dans le processus d'émergence des corpus à partir des exemples, le travail pédagogique consiste à expliciter les savoir-faire tacites portés par les participants et à les faire circuler (1). Dans des projets aussi différents que des projets d'ingénierie ou de nouvelle molécule, les participants ten-

(1) Nonaka, I. (1994), «A dynamic theory of organizational knowledge creation», *Organization Science*, Vol. 5, no. 1, pp. 14-37.

dent à estimer qu'ils n'ont rien à apprendre les uns des autres. C'est notre rôle de repérer et de mettre en rapport des problématiques et des pratiques communes.

Une pédagogie en temps réel

Ce dispositif se fonde sur une pédagogie en temps réel qui nécessite un engagement fort de la part des animateurs. En plus, l'animateur n'est pas sur son terrain. Dans les situations pédagogiques plus classiques, l'animateur en sait beaucoup plus long que l'assistance sur le sujet. Dans ce dispositif, ce sont les participants qui maîtrisent leur projet évidemment mieux que nous. Cependant, le fait que nous soyons des chercheurs, impliqués par ailleurs dans des recherches sur la gestion des projets à Rhône-Poulenc et dans d'autres entreprises nous aide beaucoup.

La mise à l'épreuve des théories

Une autre caractéristique de ce dispositif est qu'il vise à mettre la théorie à l'épreuve des pratiques et réciproquement. Par exemple, il nous arrive parfois de travailler sur des projets de recherche complètement centrés sur les aspects techniques. Nous les analysons alors sous l'angle du système client : qui peut bien être intéressé par le produit ? On explore ce que peut recouvrir le système client pour un projet de recherche. A la suite de ce travail, à deux reprises, des chefs de projet ont arrêté leurs projets, découvrant qu'ils

n'allaient travailler pour personne. C'est bien du point de vue de l'entreprise, mais ces personnes se sont ensuite retrouvées alors sur le marché du travail interne. De surcroît elles avaient désormais l'étiquette du chef de projet qui a arrêté son projet. D'un point de vue académique, elles avaient géré au mieux leur projet en l'arrêtant au plus vite, mais, dans les entreprises et d'un point de vue symbolique, l'arrêt d'un projet est souvent perçu comme un échec.

Cet aller et retour favorise l'engagement des participants qui n'ont ainsi pas l'impression de perdre leur temps. Ils peuvent parler de leurs problèmes. Mais, comme ils prennent aussi le risque d'appliquer les modèles, cela n'est évidemment pas anodin. Le stage a ainsi été l'occasion d'une explicitation des conflits entre les projets et certains métiers.

Formation et compétences collectives

Ce stage se présente comme un dispositif de professionnalisation qui accompagne un apprentissage de l'entreprise. Il a commencé en 1992 et se tient donc depuis cinq ans.

Sur cette période, la place de la gestion de projet s'est profondément transformée. Par exemple, en 1992, elle n'était pas labellisée. Aujourd'hui elle l'est.

Le contenu du stage évolue en même temps que se déplace le front de taille de la réflexion de l'entreprise sur la gestion de projet. Alors qu'au début, on passait du temps pour discuter ce que voulait dire "chef de projet" et quels pouvaient être les attributs d'un tel rôle, aujourd'hui, c'est un point acquis. Dans cet apprentissage collectif, le séminaire joue un rôle important d'observatoire et de capitalisation.

Le groupe Rhône-Poulenc est très décentralisé. Nous offrons un des rares lieux qui permette de réunir des participants de différents secteurs pour parler d'un métier qu'ils ont en commun.

Pour nous, chercheurs, c'est un travail assez lourd mais tout à fait intéressant, car il nous permet d'explorer en profondeur les pratiques de gestion de projet dans l'entreprise.

Nous avons ainsi rencontré cent quarante chefs de projet. Nous avons une vision d'ensemble de l'entreprise. En revanche, plus le dispositif dure, plus les rendements sont décroissants : la question du passage de relais n'est pas facile, car le style d'animation de chercheurs n'est pas du même registre que celui de formateurs.



COLL. VIOLLET

EXPÉRIENCES EN FORMATION INITIALE

Que peut donner l'application des principes précédents à des populations d'étudiants ? J'ai insisté sur l'importance d'une formation intégrée. Le point qui me paraît capital concerne la contextualisation : il s'agit de ne pas aborder le management de projet comme quelque chose qui va de soi et qui est décontextualisé par rapport à un champ professionnel mais plutôt d'illustrer la variété des contextes et donc des problématiques projets. C'est ce que fait l'option "Ingénierie de la conception" de l'École des mines de Paris. Les étudiants examinent des domaines professionnels emblématiques des problématiques projets : l'automobile, l'aéronautique, des sociétés comme Danone ou Kellogs, le secteur de l'ingénierie.

Dans ces formations, on alterne des présentations théoriques et des visites dans des firmes. On essaye de trouver des dispositifs de formation non pas "action" mais actifs. Pour ce faire, nous utilisons des jeux de projet qui confrontent un groupe à la réalisation d'un objet répondant à plusieurs fonctions dans un temps très court. Les étudiants vivent alors des questions comme l'arbitrage entre centralisation et décentralisation, l'économie de ressources, etc. Par le biais des stages de DEA d'un côté et des sujets d'options aux Mines de l'autre, les étudiants sont mis en situation de participer, soit à des projets, soit à des transformations de métiers associés aux projets.

Le point commun de ces deux expériences de formation, c'est de ne pas prendre la gestion de projet comme un corpus déjà répertorié dans une littérature, mais plutôt comme un champ dont la théorie se crée au fur et à mesure que la pratique se développe. C'est une approche radicalement différente de la démarche classique consistant à passer en revue les différents chapitres des manuels consacrés à la gestion de projet.

Dans un séminaire de recherche pluridisciplinaire (2), nous avons confronté les différentes approches pédagogiques de la conception et de la gestion de projet, notamment chez les architectes, les ergonomes, les ingénieurs, les sociologues. Dans les différents cas, on peut isoler plusieurs composantes :

- les corpus, soit techniques, soit instrumentaux que les étudiants devront ensuite appliquer dans leur vie active ;
- les mises en situation qui demandent un engagement des étudiants (rapports de fin d'étude, etc.) et que l'on dénomme souvent par le thème projet.

(2) Le Groupe de recherche sur l'Évolution des Pratiques et Métiers de la Conception, groupe animé par J.-C. Sardas du Centre de Gestion Scientifique et Christophe Midler.

Dans le modèle classique de l'école d'ingénieur, la place des corpus est prépondérante. Mais il y a d'autres champs où c'est l'inverse, comme par exemple l'architecture. Dans cet enseignement, c'est le projet dans un atelier qui constitue le fil directeur de la pédagogie, les corpus ne viennent qu'en appui. Je dirais que les approches innovantes portent surtout sur une transformation de l'articulation de ces deux composantes : réfléchir plus théoriquement sur la pratique du stage, choisir et organiser le pilotage du stage pour qu'il soit le moyen de mettre à l'épreuve un corpus de connaissances.

LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT INITIAL

Un intervenant *La présentation du dispositif mis en œuvre à Rhône-Poulenc est très intéressante. Mais elle paraît difficile à transposer dans l'enseignement initial. Je m'occupe actuellement d'un stage destiné à faciliter l'insertion professionnelle des doctorants en biologie. La pédagogie que nous mettons en œuvre ressemble à ce que vous avez décrit. Nous partons en effet des sujets de thèse, des démarches de recherche, puis nous faisons remonter les étudiants vers des clients, des marchés possibles, des organisations qui pourraient les accueillir. Nous avons également instauré une intersession. Nous observons les mêmes rencontres entre théorie et pratique puisque ce dispositif a soulevé des questions qui ont engendré un conflit avec le directeur du laboratoire. On retrouve ainsi l'approche que vous avez décrite, à la différence notable près que les doctorants ne constituent pas un collectif puisque le thésard est un entrepreneur solitaire, même s'il est intégré à un laboratoire.*

Christophe Midler (CM) Je n'ai pas beaucoup insisté sur cet aspect, mais le stage Rhône-Poulenc comporte un lien avec le niveau politique de l'entreprise. Dans le dispositif, une table ronde se tient dans la deuxième session, au cours de laquelle les patrons de l'entreprise viennent échanger sur ce que représente le management de projet pour l'entreprise et pour les participants. De surcroît, on a un dispositif de reporting dans lequel nous pouvons aborder les problèmes liés à d'éventuels conflits politiques, par exemple entre un projet et la ligne hiérarchique d'un métier. Nous, animateurs, pouvons ainsi avoir une parole dans ces conflits. Ce n'est pas le stagiaire qui en supporte la charge en totalité. De cette façon, le problème du changement global de l'entreprise fait partie du dispositif.

Int. *Dans l'enseignement initial, les élèves repèrent ce qui est important de ce qui est moins au travers du système de notation. Dans cet enseigne-*

ment de gestion de projet, que notez-vous et comment ?

C. M. Cet aspect est très contingent à l'institution. À Marne-la-Vallée, il s'agit d'un DEA. L'évaluation se fait essentiellement sur les mémoires. Dans mon séminaire de DEA, je note les étudiants qui ne sont pas en mémoire avec moi sur la base d'un cas. Je leur propose de prendre un projet et de l'analyser. À l'École des mines de Paris, l'option représente une part essentielle de la troisième année. Le juge de paix, c'est la fin de l'option : il y a une présentation publique du mémoire qui ne peut pas être ratée. C'est là où se jouent beaucoup de choses devant un public de professeurs, d'industriels, de proches. Plusieurs étudiants enchaînent le début de leur carrière professionnelle à la suite de leur travail d'option. De ce fait, l'option ingénierie de la conception apparaît de plus en plus comme un atout aux yeux des étudiants qui souhaitent travailler dans la conception. Compte tenu du marché du travail, y compris pour les écoles d'ingénieur, c'est un argument qui commence à prendre du poids.

Int. Sur quels leviers agir, en formation initiale, pour s'assurer que les étudiants acquièrent des savoir-faire de conduite de projet au travers des travaux de fin d'étude qui leur sont demandés ? Est-ce simplement le suivi des étudiants qui le permet ou bien y a-t-il d'autres dispositifs ?

C. M. Avant la situation d'action, dans les deux cas, les étudiants ont eu des présentations d'éléments théoriques. Lorsqu'ils nous présentent leurs stages, on les renvoie assez systématiquement à des schémas théoriques, non pas pour qu'ils les appliquent, mais plutôt pour qu'ils se situent par rapport à eux. Nous jouons également sur le collectif des étudiants. Dans le choix des sujets d'options aux Mines, nous nous arrangeons pour qu'ils explorent des problématiques différentes. Comme les étudiants sont amenés à présenter leurs travaux, c'est une façon de prendre de la distance et de croiser des problématiques variées de conduite de projet.

Int. Dans le cadre des formations universitaires, vous avez évoqué l'idée de présentations de terrains emblématiques ? Comment se font-elles ?

C. M. On s'appuie sur nos recherches. Nous connaissons les thèmes que nous voulons aborder. Mais ce n'est pas nous qui présentons. Ainsi, prochainement, les étudiants de l'option Ingénierie de la conception vont passer deux jours chez PSA. On prend un nouveau moteur depuis le cahier des charges produit et on le suit sur tout le cycle de conception. Pour chaque entreprise, nous menons des visites de terrain.



COLL. VIOLLET

LA FACILITATION DU TRAVAIL SUR LES PRATIQUES EN FORMATION PERMANENTE

Int. Dans vos interventions en formation permanente, est-ce que les participants sont toujours prêts à témoigner spontanément de leurs pratiques devant leurs collègues ? Si ce n'est pas le cas, à quels types de dispositifs recourez-vous ?

C. M. Les groupes fonctionnent plus ou moins bien. Cela fait partie des contingences de ce type de dispositif. Il faut noter que l'animation n'est pas uniquement assurée par les chercheurs. Chez Rhône-Poulenc, une responsable de la DRH joue un rôle essentiel dans cette fonction de régulation de groupe.

Int. Dans l'expérience de Rhône-Poulenc, combien de personnes participent-elles à chaque session et quel temps est consacré à la présentation des projets ?

C. M. Chaque session compte une douzaine de participants. Sur les trois premières journées, 80 % du temps est consacré à la présentation des projets. Pour que l'énumération ne soit pas fastidieuse, nous organisons les présentations par binôme, ce qui fait de six à dix présentations. Dans les journées qui suivent, on revient sur des sujets particuliers en sélectionnant les projets selon les thèmes. Ainsi, dans les travaux de sous-groupes, tout le monde travaille sur les projets des autres. On passe ainsi au moins quatre heures sur chaque projet.

Int. Est-ce que vous rencontrez les participants pour préparer ces présentations ?

C. M. Non. Mais la personne de la DRH animatrice du stage les contacte, leur envoie une grille de présentation de leur projet et répond à leurs questions.

Int. Vous arrive-t-il de revoir les personnes que vous avez eues en formation ? Les travaux de Nonaka montrent combien des relectures successives des projets peuvent améliorer la connaissance des choses que l'on développe.

C. M. Dans le management des projets, il faut aussi se méfier des relectures a posteriori. En effet, une fois que l'on connaît la fin de l'histoire, on est toujours savant. Les relectures permettent des rationalisations *ex post* qui ne sont pas forcément performantes quand on se retrouvera devant un nouveau projet. Mais nous avons eu l'occasion de retrouver certaines personnes dans la mesure où la formation ne constitue qu'un des chantiers de la recherche que nous menons avec Rhône-Poulenc. La plupart des terrains de recherche que nous avons explorés ont eu le stage comme point de



départ. Dans ces recherches, nous avons ainsi pu accompagner certains projets. Mais nous n'avons pas encore lancé de démarche de retour systématique auprès des cent quarante chefs de projet que nous avons eus en stage.

L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Int. *Comment gérez-vous avec vos commanditaires l'étalement dans le temps des processus d'apprentissage ?*

C. M. Nous avons rencontré le Directeur des Ressources Humaines et de l'Organisation de Rhône-Poulenc, Jacques Cornilliat, au moment où la Direction Générale venait d'impulser un ensemble de démarches autour du management de projet. Or il n'y avait aucun stage d'accompagnement sur les dimensions organisationnelles du management de projet. Le seul stage portait sur l'instrumentation et le marketing. Le DRH a donc décidé de lancer une recherche dont l'ambition porterait sur l'apprentissage du management de projet chez Rhône-Poulenc. La formation ne constituait donc qu'un point d'entrée de cette recherche. Mais le seul chantier opérationnel que pouvait nous donner la DRH, c'était la formation. Elle nous a donc proposé de rentrer dans le sujet par cet accès. Il s'est évidemment produit beaucoup de choses, y compris dans des formations au management de projet qui ne sont pas passées par nous. Ce n'est pas un stage très visible du point de vue institutionnel. Il n'y a pas de processus qui garantisse que lorsqu'un chef de projet va prendre un projet, il va passer par notre stage.

Int. *Est-ce que des étrangers participent à ce stage ?*

C. M. Oui, on en a régulièrement un ou deux, mais la contrainte, c'est qu'ils doivent comprendre le français. Ils peuvent cependant s'exprimer en anglais.

Int. *Comment parvenez-vous à cette alchimie subtile qui fait que des personnes d'horizons divers, chargées de projets différents parviennent à s'écouter et à se comprendre ?*

C. M. Dans les séminaires consacrés à la gestion de projet, il est classique de souligner qu'il faut être transversal et multi-métier. Mais on observe que ces séminaires sont eux-mêmes organisés de façon à être homogènes par métiers. Nous cherchons à introduire la diversité des populations dans le design du séminaire. Quand vous avez un chef de projet marketing qui explique qu'il veut sortir son produit et qu'il n'y arrive pas parce que les personnes de l'ingénierie sont en retard, les personnes de l'ingénierie sont dans la salle, sur un autre projet certes, mais elles appartiennent au métier. Ainsi, la diversité des métiers est dans le groupe. Il faut la mettre en scène, et nous jouons le rôle d'aiguillons.

Int. *Pensez-vous qu'il soit possible dans cette voie de mélanger des populations de différentes entreprises ?*

C. M. C'est très différent. L'un des enjeux de cette formation, c'est de construire une théorie commune que les participants puissent ensuite porter. Lors d'une session, il est ainsi arrivé qu'à la suite de l'examen de son projet, l'un des participants aille voir son chef à l'issue de la formation en lui expliquant qu'il était chef de projet "léger" alors qu'il devrait mieux être un chef de projet "lourd" (3). Il a ainsi renégocié sa fiche de fonction. Voilà l'un des résultats de ce type de dispositif, plus difficilement reproductible dans des dispositifs qui réunissent des participants originaires d'entreprises différentes. Cela dit, ce que vous décrivez ressemble au dispositif du club de Montréal (4) qui a joué un rôle important pour faire bouger certaines entreprises. Mais le statut des participants était bien plus élevé.

Int. *Vous parlez d'un projet global d'apprentissage en matière de gestion de projet, mais qui le porte ? Il existe des clubs de chefs de projet, à l'instar du club de Montréal, qui se constituent en réseaux de chefs de projet de sociétés différentes. Chaque membre peut alors s'appuyer sur le fait que cela se pratique dans d'autres sociétés pour procéder à des évolutions dans sa propre entreprise. Une société comme Rhône-Poulenc, qui présente tant de diversité, est-ce si différent d'une formule inter-entreprise ?*

C. M. On se situe dans des mutations qui prennent entre cinq et dix ans. La Direction Générale lance des impulsions qui déclenchent ensuite des processus locaux. C'est un phénomène que j'ai aussi observé chez Renault.

Int. *Est-ce qu'il y a des questions qui ne se posent plus aujourd'hui ?*

C. M. Je pense que l'on a eu une vraie action politique avec un levier sémantique et théorique. Le paradigme initial de la gestion de projet était inspiré du modèle de l'ingénierie, c'est-à-dire d'une relation entre deux acteurs, maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre avec un ensemble de contrats entre boîtes noires. On a travaillé à partir d'un autre contexte, issu du monde manufacturier, avec la figure du directeur de projet à la fois maître d'ouvrage et maître d'œuvre. En trois ans, on a activement participé à la transformation des modes de pensée chez Rhône-Poulenc en matière de gestion de projet et donc des modes d'action à partir des modes de pensée. Avant, les débats étaient nombreux quant à savoir qui du maître d'œuvre ou du maître d'ouvrage serait le directeur de projet. Le

(3) Pour de plus amples développements à ce sujet, Midler, C., (1993), *L'auto qui n'existait pas. Management des projets et transformation de l'entreprise*, Interéditions, pp. 172-178.

(4) Il s'agit d'un club qui rassemble une dizaine de directeurs de projet originaires d'entreprises diverses (informatique, automobile, bâtiment) et qui se réunit à Montréal, ville éponyme du club. La ville de réunion du club s'appelle toujours Montréal, mais elle n'est pas pour autant systématiquement située au Canada.



COLL. VIOLLET

Comment s'assurer que travailler sur une population de personnes porteuses de projets différents est plus efficace que de travailler au plus près d'équipes de travail directement engagées dans des projets ? Cette question est au cœur de la problématique de l'apprentissage organisationnel.

plus souvent, le maître d'ouvrage est celui qui pose une question et le maître d'œuvre celui qui trouve une réponse. Or, dans l'univers manufacturier, le problème consiste à trouver le couple question/réponse judicieux. Nous avons contribué à opérer ce déplacement.

Int. *Chez PSA le processus s'est opéré de manière complètement différente. Ce n'est pas parti des directions générales en terme de promotion du management de projet. La réduction des temps de cycle a été érigée comme la priorité principale pour la totalité des acteurs de l'entreprise.*

Int. *Vous avez laissé entendre que la formation des "petits" chefs de projet a perduré alors que celle des "grands" chefs de projet s'est vite essoufflée. Est-ce lié pour vous à des problèmes de nature hiérarchique ou bien à la nature même des projets ? Les gros projets sont peut-être plus difficiles à gérer que les petits...*

C. M. Chaque formation se fonde sur une philosophie différente du management de projet. Le dispositif destiné aux "grands" chefs de projet insistait fortement sur la dimension entrepreneuriale. Il s'agissait de "booster" des cadres à haut potentiel, afin que les performances des projets s'améliorent. Notre dispositif se fonde sur une vision plus répartie dans l'entreprise des compétences projet. Même si le directeur du projet est "boosté" individuellement, il n'est pas pour autant évident que cette dynamique touchera le chercheur qui travaille dans son laboratoire et dont la performance est aussi essentielle pour le projet.

Int. *À quoi servent les livres sur le management de projet ? Il en sort beaucoup actuellement. Comment les mobilisez-vous ?*

C. M. Les livres sont évidemment utiles, je peux même vous donner certains titres... Mais en raison des caractéristiques du management de projet, la dimension entrepreneuriale notamment, il y a des choses que l'on ne peut percevoir qu'en faisant, qu'en mettant à l'épreuve une hypothèse de travail

qui peut se trouver dans un livre. Mais c'est dans l'itération entre l'idée et la pratique que tout se joue. C'est la raison pour laquelle certains ouvrages n'éveillent pas grand chose chez un public étudiant qui n'a pas de pratique à laquelle se référer.

Int. *Comment s'assurer que travailler sur une population de personnes porteuses de projets différents est plus efficace que de travailler au plus près d'équipes de travail directement engagées dans des projets comme pourraient par exemple le permettre certains jeux ?*

C. M. Cette question est au cœur de la problématique de l'apprentissage organisationnel. Mais il faut bien, de toute façon, commencer par un bout et nous prenons celui que l'on nous donne...

Int. *Quelle garantie avez-vous alors quant à la diffusion de la démarche par-delà l'espace du stage ?*

C. M. Une demande classique consiste à nous proposer d'aller faire une conférence dans le service d'un participant pour ses chefs. C'est un peu comme l'histoire du fou qui dit : " Je sais que je ne suis pas un chat, vous savez que je ne suis pas un chat, mais allez l'expliquer au chien là-bas qui lui, n'a aucune raison de le savoir... ". Étudier comment peut se propager une pratique de gestion dans une organisation énorme, mondiale, soumise à des impulsions différentes, constitue un des axes théoriques de notre recherche. En plus, la théorie du projet s'invente en même temps qu'elle se diffuse. Dans le séminaire, on ne dit pas aujourd'hui les mêmes choses qu'il y a deux ans. C'est le problème de l'apprentissage collectif d'une compétence qui n'a d'effet que si elle est partagée. Même des dispositifs très rationalisés, qui partent d'une impulsion lancée par le haut et diffusée jusqu'en bas, se heurtent à cette question. Le dispositif que nous avons adopté peut paraître minuscule à l'échelle d'une entreprise comme Rhône-Poulenc, mais même des démarches massives ne vont pas sans inconvénient. Il n'y a pas de solution absolue en matière de conduite des mutations industrielles. ●