



HAL
open science

L'évaluation individuelle dans un projet collectif. Quand la notation se met au service du mérite

Pierre Garner

► **To cite this version:**

Pierre Garner. L'évaluation individuelle dans un projet collectif. Quand la notation se met au service du mérite. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 2022, pp.75-89. 10.3917/proj.033.0075. hal-03919615

HAL Id: hal-03919615

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03919615v1>

Submitted on 9 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉVALUATION INDIVIDUELLE DANS UN PROJET COLLECTIF

Quand la notation se met au service du mérite

Une expérience menée sur deux promotions de L3 à l'IAE de NANCY

Pierre Garner

Pierre GARNER est Maître de Conférences en Gestion à l'Université de Lorraine. Ses thématiques de recherche portent sur la mesure des formes de stress, d'humour, de discrimination et de harcèlement et leurs effets sur les attitudes et comportements des individus. Il est Responsable de la L3 Gestion à l'IAE de Nancy, membre élu du Conseil du laboratoire CEREFIGE auquel il est rattaché et membre élu du Conseil du pôle SJPEG.

Résumé

Les projets d'entreprise, les groupes de travail, les activités collaboratives...nombre de terminologies sont associées à la notion clé de projet collectif. Ce terme, souvent repris dans les universités pour faire appel au savoir-faire et savoir-être d'un individu en groupe, se révèle être d'un enjeu majeur pour les entreprises. Il développe la compétence collective dans sa capacité à réguler et harmoniser un travail pour lui donner un objectif abouti et efficace. Il développe aussi la compétence individuelle par la mise en valeur des aptitudes personnelles et professionnelles dans cette réalisation collective. L'enjeu pour la pédagogie universitaire consiste à faire développer ce mécanisme de développement du soi vers autrui afin de donner à l'équipe toute sa force collective grâce aux actions et aux singularités de chacun des membres qui la compose. Le projet collectif est proposé dans une formation au titre d'une unité d'enseignement. Grandeur nature, une expérience a été menée auprès de l'ensemble d'une cohorte d'étudiant(e)s de deux filières de Licence 3 à l'Université de Lorraine afin de tester de nouveaux protocoles d'évaluation. Ces outils, simple d'utilisation pour les évaluateurs, montrent l'importance de créer un arbitrage objectif et chiffré entre le travail opéré par l'ensemble de l'équipe et la part de contribution de chaque étudiant(e) membre de l'équipe. Les résultats de ces évaluations montrent à la fois la simplicité de la mise en œuvre de ces outils en vue d'un déploiement à plus grande échelle et l'importance de mettre en valeur le mérite des étudiant(e)s les plus responsables.

Mots clés : Projet collectif, évaluation individuelle, outil pédagogique, travail en équipe

Abstract

Company projects, work groups, collaborative activities... many terminologies are associated with the key notion of collective project. This term, which is often used in universities to refer to the know-how and skills of an individual in a group, is proving to be a major challenge for companies. It develops collective competence in its ability to regulate and harmonize work to give it a successful and effective objective. It also develops individual competence through the development of personal and professional skills in this collective achievement. The challenge for university pedagogy is to develop this mechanism of development of the self towards others in order to give the team all its collective strength thanks to the actions and singularities of each of its members. The collective project is proposed in a training course as a teaching unit. A full-scale experiment was carried out with an entire cohort of students from two Bachelor 3 courses at the University of Lorraine in order to test new evaluation protocols. These tools, which are easy to use for the evaluators, show the importance of creating an objective and quantified arbitration between the work done by the whole team and the contribution of each student member of the team. The results of these evaluations show both the simplicity of implementing these tools with a view to wider deployment and the importance of highlighting the merit of the most responsible students.

Key words: Group project, individual assessment, pedagogical tool, teamwork

Le travail en équipe reste un des facteurs clés de succès en entreprise (Mucchielli, 2019; Perrenoud, 1996). Dans son article sur *Les mécanismes des relations humaines dans le travail en équipes*, le dictionnaire Robert-Lafont définit l'étymologie de l'« équipe » :

« [elle] viendrait du vieux français « esquif » [désignant] à l'origine une suite de chalands attachés les uns aux autres et tirés par des hommes (tels les bateliers de la Volga) ou des chevaux en attendant l'époque des remorqueurs. Est-ce l'image des bateliers tirant sur la même corde ou celle des bateaux attachés ensemble... toujours est-il qu'on a parlé un jour d'équipe de travailleurs pour réaliser une œuvre commune puis ensuite d'équipe de sportifs pour gagner un match. Il y a donc dans ce mot un lien, un but commun, une organisation, un double dynamisme venant aussi bien de la tête que de l'ensemble, une victoire à gagner ensemble ».

Ensemble pour gagner. Une relation de cause à effet qui rappelle que tout au long de ces dernières décennies, les entreprises ont compris que le gain de productivité et l'augmentation de la qualité de leurs produits et services s'inscrivaient dans un nouveau mode de fonctionnement humain, dans de nouvelles méthodes de travail (Kozlowski, 2018; Kozlowski & Ilgen, 2006). C'est pourquoi les employeurs sélectionnent leurs candidats essentiellement en fonction de leur capacité à travailler en équipe (Harvey & Green, 1994). En s'inspirant des travaux d'Abrami & Éthier (1996) relevant de méthodes d'apprentissage dans les activités de groupe, Aylwin (2015) propose vingt ans plus tard des méthodes et outils interactifs pour développer la structuration des équipes en milieu universitaire, favoriser la motivation, détecter la performance des coéquipiers et préparer à la professionnalisation. Cependant, même si des compétences transversales telles que le leadership (Gaviria-Rivera & Lopez-Zapata, 2019; Gockel & Werth, 2011), la résolution des conflits intra-groupes (Jehn, 1994), l'organisation des équipes et l'esprit de groupe (Bolman & Deal, 1992; Crowell, 2000; Harris & Harris, 1996; Ratzmann et al., 2018; Werner & Lester, 2001) constituent le socle d'apprentissage dans la formalisation et l'évaluation du travail en équipe (Mello, 1993), des limites à cette coopération se situent dans la trop forte solubilité de l'étudiant(e) à l'intérieur de son équipe et sa peine à valoriser ses propres aptitudes au travail en groupe en raison d'une notation unique et identique pour chacun des membres (Barfield, 2003; Kozanitis, 2005). Or, il apparaît que l'évaluation individuelle des étudiant(e)s puisse être une réponse à l'identification de la compétence individuelle (Dochy et al., 1999) et soit capable d'écarter d'une part le risque d'injustice liée à une notation sur-évaluée d'un étudiant(e) qui a peu contribué au travail de l'équipe et, d'autre part, de cautionner inconsciemment la paresse par la validation d'une notation collective (Kaufman et al., 2000).

Cette démarche s'installe dans une ère « post Covid » dans laquelle les étudiant(e)s ont perdu les repères du groupe (Barthou et al., 2021). Ils doivent ré-apprendre la notion de coopération et co-construire un collectif grâce aux effets positifs de la rétroaction du groupe

(Meyer et al., 1990) tout en se mettant au clair avec leur compétence personnelle. Côté enseignants, la méthode pédagogique proposée dans cet article n'a pas vocation à les brider, à les cloisonner dans une quelconque forme de dictat évaluatif. Bien au contraire. L'outil est au service de l'enseignant, lui laissant la pleine liberté d'échanger avec l'équipe pour maintenir l'accompagnement pédagogique cher à l'université et dont le but est de favoriser la réussite des étudiant(e)s¹ et ce tout au long du projet (De Ketele, 2014; Whatley, 2009) pour décider *in fine* quelle note il apposera à chacun des membres du groupe.

1. LE TRAVAIL EN EQUIPE : UNE VALEUR SOCLE AVEC DES INDIVIDUALITES DANS LE COLLECTIF

Au XXIème siècle, les entreprises se dotent d'une organisation hyper connectée qui relie des acteurs capables de diffuser des informations en temps réel et avec une grande agilité (Singh et al., 2013). Les travaux menés en psychologie sociale montrent que les activités qui imposent un travail en groupe, mettent à contribution l'entraide, la communication et la coopération (Wageman & Baker, 1997). Ces prédispositions favorisent l'émergence de ratios de performance tout en accentuant la cohésion et la l'identification au groupe (Mathieu et al., 2008). Mais l'histoire n'a pas toujours laissé les traces de telles facultés à travailler en équipe. Dans le courant des années 70, des expériences ont mis en lumière une tendance chez les individus au travail à faire moins d'effort personnel lorsque la performance est collective que lorsqu'elle est individuelle (Harkins & Petty, 1982; Latané et al., 1979; Petty et al., 1977). Sur le principe de la formation d'un collectif, les membres ne peuvent être tenus directement responsables de leurs résultats individuels. Chacun comptera d'une certaine manière sur les autres pour assumer la responsabilité de la réussite du groupe. Or, la taille du groupe semble être un déterminant à la performance collective. Des travaux conduits par Steiner (1972) et plus tard par Ingham et al. (1974) ont démontré que plus la taille du groupe s'accroît, moins les membres sont individuellement motivés sur les tâches à accomplir. Le ratio idéal entre la performance collective et la motivation de chaque membre se situerait sur une taille de 6 membres ou moins (Latané et al., 1979). L'obtention de la performance du groupe ne se limite cependant pas à sa seule taille. D'autres critères tels que la nature des prises de décision ou encore la composition de ses membres incluant la caractéristique de chacun d'eux influencent l'efficacité globale (Hackman & Richard, 1987; Mason & Mitroff, 1981; Nemiroff et al., 1976). Les typologies individuelles peuvent créer une distinction dans les comportements en groupe. Certains sont capables d'améliorer leur performance pendant que d'autres produisent des résultats inférieurs à ce qu'ils seraient à même de produire individuellement. Shrauger (1972) met cette différence sur le compte de l'estime de soi. L'auteur a révélé dans son étude que les individus ayant une faible estime d'eux-mêmes sont ceux qui vont avoir une grande différence de performance entre l'action solitaire et l'action collective. Ces mêmes individus seront nettement plus productifs lorsqu'il s'agira de leur demander de réaliser des tâches individuellement en raison de leur inhibition face aux autres et leur relative inaptitude à s'inscrire dans une performance collective. La force du collectif prend alors appui

¹ ONISEP (2008). *L'orientation à l'université*. Paris

sur le membre capable de résoudre le problème (Lorge & Solomon, 1955) afin de jouer un rôle d'aîné, d'assurer l'entraide. C'est le principe du monitorat qui relève d'une « *horizontalité de statut [suivant laquelle] les partenaires de la relation d'aide sont toujours des pairs* » (Bédouret, 2003, p. 123). Le monitorat peut se pratiquer dans une équipe dans laquelle sont mises en commun les idées des participants. Allport (1962) soulignait déjà le concept de « facilitation sociale » lorsqu'il s'agissait pour un individu de prendre la parole, de se signaler dans un groupe pour le réguler, parfois consciemment, parfois inconsciemment (Kelley & Thibaut, 1954).

Des études empiriques attestent que les individus travaillant en groupe seront tout aussi impliqués que s'ils travaillent seuls, à la seule condition que les résultats produits par les membres du groupe sont identifiables personnellement (Kerr & Bruun, 1981, Exp.2; Williams et al., 1981). En raison de sa dimension stratégique, le mouvement individuel reste en effet, et selon Birnbaum (1991), un déterminant à l'action collective. Sur le plan de l'efficacité du groupe, elle dépend des contributions individuelles et de leur coordination (Baudrit, 2007; Vuopala et al., 2016). Il serait donc utopique de penser que les individus sont susceptibles de se dissoudre dans une dynamique de groupe, de s'effacer individuellement au profit du collectif. La prise en compte du comportement individuel et son impact sur la qualité du travail final est indispensable car l'engagement de l'étudiant(e) devient la variable d'ajustement. Lamborn et al. (1992) définissent cet engagement comme « *l'investissement psychologique et l'effort dans l'apprentissage, la compréhension ou la maîtrise des connaissances, des compétences ou des savoir-faire que le travail académique est censé promouvoir* » (p.12). L'individu a besoin de s'exprimer au profit du collectif, de savoir que sa dimension individuelle est prise en compte, qu'elle soit de nature à développer la performance ou non.

Dans un projet collectif universitaire, il s'agit de mettre à l'épreuve des faits les actions individuelles au profit du collectif afin de mesurer avec la précision la plus grande l'engagement de chacun des membres.

2. LE PROJET COLLECTIF A L'UNIVERSITE : SAVOIR EVALUER LES INDIVIDUALITES DANS LE GROUPE

L'évaluation du collectif met en perspective le rôle de l'évaluateur (l'enseignant) et de l'évalué (l'étudiant(e) dans le groupe et le groupe dans son entièreté). Le rôle de l'enseignant dans la perception de l'étudiant(e) s'inscrit dans trois dimensions chronologiques (Crahay et al., 2010). La première est « formative » et consiste à diagnostiquer les difficultés et d'aider au développement. Cette phase se matérialise par des premiers échanges dans le groupe pour s'assurer que les dispositifs d'apprentissages sont mis en place et pour définir quelle est la nature de l'équipe et de ses équipiers. La seconde dimension est caractérisée par un « bilan intermédiaire » qui fait le point sur les acquis. Cette période repose sur des premiers livrables ou au moins des attendus qui nécessitent d'être argumentés par l'équipe (ce qui a été fait et ce qui reste à faire). La dernière dimension repose sur l'évaluation afin de faire le point sur tout ce qui a été fait et de quelle manière cela a été fait, indépendamment de ce qui resterait à faire. Cela suppose qu'à ce stade, le projet soit à maturité. Il a été réalisé ou est en voie de l'être. L'image de ce qui aurait dû ou pu être fait reste un facteur interprétatif chez l'étudiant(e) qui voit en l'évaluation une zone trouble dans laquelle il(elle) – ou son groupe - sera évalué(e) sur des critères plus

ou moins assimilables, plus ou moins acceptables. L'expérience de l'évaluateur en tant qu'adulte et personne expérimentée dans la vie ne saurait se substituer à l'imaturité professionnelle, la maladresse, l'amateurisme involontaire et la naïveté du(de la) jeune apprenant(e). Cette différence de niveau d'attente met l'évalué(e) dans un besoin de comprendre ce que l'évaluateur souhaiterait obtenir comme livrable. Il n'est dans ce contexte pas rare d'observer chez l'étudiant(e) une volonté de jauger les attentes de son évaluateur, d'évaluer la pertinence de sa demande. Raulin (2017) rappelle « *l'interprétation qu'un étudiant(e) peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci avant d'entrer dans la phase active de réalisation* » (p. 121).

Deux niveaux d'évaluation prennent place dans le dispositif d'évaluation. Le premier est assez commun et relève de l'évaluation du groupe par l'enseignant tuteur. Par des éléments de repérage, l'enseignant va évaluer la performance observable, telles que les actions menées, les preuves de mails rédigés, les affiches produites, les comptes-rendus effectués, les visites programmées, etc. (Côté et al., 2022). Le second niveau demande davantage de souplesse dans l'interaction. L'enseignant demande au groupe de s'auto-évaluer en termes de participation aux actions du projet. Cette forme d'auto-évaluation assure au groupe la capacité à s'auto-réguler, moins pour l'amélioration des résultats attendus que pour favoriser la communication et les interactions entre évaluateur et évalué(s) (Chen et al., 2001). L'interaction a d'autant plus de poids dans la configuration du projet collectif que les étudiant(e)s ne se sont pas choisis par affinité. Dans l'expérimentation que nous allons présenter – et c'est organisé ainsi depuis plusieurs années – les groupes ont été principalement formés pour favoriser la mixité entre deux filières de Licence 3 (AES et Gestion) et ventiler les effectifs afin que chaque projet collectif puisse avoir un nombre suffisant de membres. Evidemment, dans cette configuration, les étudiants les plus motivés demanderont en premier à être affectés dans un projet dans lequel ils se projettent assez bien. Inversement, les moins motivés d'entre eux se verront affecter un projet d'office, lequel projet a peu de chance de correspondre à leur centre d'intérêt. L'auto-évaluation des étudiants va, dans ces conditions, s'inscrire dans une procédure assez neutre, en séparant l'affect et les objectifs à atteindre. L'engagement des étudiant(e)s se fera dans une démarche d'évaluateur pour et par les membres du groupe, ce qui va logiquement les contraindre à s'imposer dans le groupe, donc à se responsabiliser.

Les outils qui vont être présentés dans ce troisième volet illustrent le caractère auto-évaluant du dispositif ainsi que l'appréciation individuelle de chaque étudiant(e) par l'enseignant « tuteur académique » du projet.

3. LA DEMARCHE D'ÉVALUATION

Ces outils font suite à une expérience menée auprès d'un groupe de projet collectif. Des amendements ont été réalisés sur l'opérationnalité et la simplification d'usage des grilles d'évaluation afin que le traitement de la notation ne prenne pas trop de temps dans son exploitation par les tuteurs pédagogiques et par les gestionnaires de scolarité en vue de l'administration effective des notes. Les résultats liminaires de l'expérience montrent l'intérêt majeur d'individualiser la note de chaque membre pour être au plus près du niveau de contribution des étudiant(e)s les plus sérieux et pour détecter les profils clandestins. Il apparaît,

après utilisation de ces outils, que 1. les notes individuelles étaient différentes dans un groupe lorsque celui-ci observait une participation hétérogène (donc similaires lorsque le groupe s'impliquait de façon identique chez l'ensemble des membres) et que 2. les étudiant(e)s acceptaient tous le système de notation individuelle dans la mesure où une transparence entre les membres avait été effectuée préalablement. Les grilles d'évaluation qui vont être présentées ici ont été plutôt bien accueillies par les étudiant(e)s, y compris par ceux qui n'ont pas contribué à la hauteur des attentes du groupe. Une table ronde a été réalisée à l'issue des notations effectuées sur ces grilles avec 3 groupes de projet collectifs. Tous les membres étaient présents et ont manifesté le vif intérêt dans la démarche. Quelques verbatims repris du focus group : « *je me retrouve mieux dans ce que j'ai fait [en matière d'implication]* » ou « *c'est cohérent, c'est normal* » ou encore « *pourvu que les choses soient claires entre nous dès le départ [...] la notation c'est le reflet de ce qu'on a fait* ». Il en ressort de façon prégnante que valoriser le mérite de l'étudiant(e) lui envoie un signal fort, dès son entrée, quant à la reconnaissance de son travail par l'université et préserve par effet ricochet l'orientation dans la poursuite de ses études. C'est aussi et surtout le retour favorable des étudiant(e)s qui nous a incité à poursuivre la démarche et améliorer l'utilisation des grilles d'évaluation pour les rendre opérationnelles et simples d'usage.

Nous avons travaillé à l'élaboration des outils au moyen de fichiers *Excel*.

La première grille d'évaluation (tableau 1) expose la part individuelle de l'étudiant(e) sur 3 domaines d'implication. Le premier domaine concerne son rapport d'activité et bilan d'expérience individuelle au sein du groupe (Annexe 1). Ce document est annexé au rapport de projet collectif. Le second domaine évalue trois degrés d'implication au sein du collectif selon le niveau de complexité de la mission. Ce domaine représente 6 points d'attribution sur une note sur 20 (voir tableau 1) :

- Le *niveau 1*, noté sur 1 point, est un niveau d'exécution terrain ne nécessitant pas de réflexion spécifique (mettre des affiches, récupérer des affaires, participation aux réunions, distribution de flyers, installation/rangement, présentation en public, accueil, porte à porte, etc.) ; dans ce contexte, l'étudiant(e) exécute une tâche basique ;
- Le *niveau 2*, noté sur 2 points, relève d'une mise en œuvre dans le projet pour laquelle l'étudiant(e) doit être capable de voir le projet dans son ensemble (organisation, animation de réunions, création d'espaces de discussion et de travail collaboratif, prise de contact avec des interlocuteurs, création d'affiches, rédaction de mails, réalisation de questionnaires, publication sur les réseaux sociaux, présentation en public, animation événementiel, rédaction de comptes rendus, etc.) ; ici, une compétence spécifique au moins est nécessaire pour accomplir la tâche ;

- Le *niveau 3*, noté sur 3 points, demande une aptitude cognitive élevée. L'étudiant(e) a la faculté de concevoir une mission sur différents degrés de complexité (proposition d'idées, recherche d'informations, définition des objectifs, identification des actions, planification, réalisation d'une stratégie de communication, etc.).

Tableau 1. Evaluation individuelle sur missions de niveau 1, 2 et 3

EVALUATION de la part d'investissement individuel au sein du groupe projet (S6)			
Nom 1	Prénom 1		
Conduire un projet <i>Annexe 1 - Bilan d'expérience individuelle au sein du groupe</i>	Mener des actions de réflexion, de construction	2,5	/3
	Mener des actions de mise en œuvre du projet	1,5	/2
	Mener des actions d'exécution, de terrain	1	/1
<i>Sous-total attribué à l'étudiant(e).e</i>		5	/6
<i>Bonus / Malus</i>		0,5	

Le troisième et dernier domaine d'implication renvoie au bonus ou au malus appliqué à l'étudiant(e). Ce score, dans une configuration classique, est nul. Mais il se peut que selon les circonstances, l'étudiant(e) ait manifesté une implication telle que le seul domaine des 3 niveaux (notés sur 6) ne suffit pas à reconnaître son mérite. Les raisons pourraient être multiples : leadership élevé au sein du groupe, capacité à développer un réseau pérenne avec des partenaires extérieurs, facultés exceptionnelles dans la capacité d'entreprendre, etc. Inversement, un étudiant(e) régulièrement absent, ne répondant pas aux mails, tirant le groupe vers le bas ou incapable de rassembler le moindre effort pour produire une part personnelle du travail dans le groupe pourrait se voir affecter un malus. Ce score bonus/malus est à l'appréciation personnelle de l'enseignant selon les informations qu'il détient et qu'il est capable d'argumenter au moment de l'attribution des notes finales. Dès lors que cette attribution de bonus/malus est potentiellement affectée au score global, il est probable que la différence de notation entre le membre le plus impliqué et le membre le moins impliqué soit supérieure à 6 (voir exemple en tableau 3).

La seconde grille d'évaluation (tableau 2) représente la note du groupe sur 14 points. Chaque membre du groupe se verra donc attribuer la même note dans cette grille. Elle est composée de la rédaction du rapport (5 points), de la cohésion du groupe suivant la seule appréciation de l'enseignant (2 points), du comportement professionnel du groupe (2 points) dont la note est issue de la fiche d'appréciation du tuteur professionnel (annexe 2) et de la soutenance finale (5 points).

Suivant cette clé de répartition, il a été envisagé que la part d'évaluation de la contribution collective sur la part de contribution individuelle s'établissait sur un rapport de 1 pour 2 (environ 1/3 d'évaluation individuelle pour un score de 6/20 et 2/3 d'évaluation collective pour un score de 14/20)

Tableau 2. Evaluation collective

EVALUATION du GROUPE (S6)			
Rédiger un rapport	Forme du rapport	1,5	/ 2
	Fond du rapport	1,5	/3
Cohésion de groupe	Répartition équitable des tâches, coordination, Capacité d'échanges, de dialogue	2	/2
Comportement en milieu professionnel <i>Annexe 2 - Fiche d'appréciation Tuteur professionnel</i>	Appréciation du Tuteur professionnel	1,5	/2
Soutenir un rapport	Soutenance	4	/5
<i>Sous-total attribué au groupe</i>		10,5	/14

La dernière grille d'évaluation (tableau 3) représente le report de deux notes pour constituer la note finale de l'étudiant(e). Une première note de rapport intermédiaire (en semestre 5) est déterminée à mi-calendrier et permet d'éclairer sur l'avancement global du projet.

Tableau 3. Report final de l'évaluation du projet collectif

NOM Prénom des étudiant(e)s composant le groupe		Résultats		
NOM	Prénom	Note S5	Note S6	TOTAL GENERAL
NOM 1	Prénom 1	14,5	16	15,5
NOM 2	Prénom 2	14,5	11	12,17
NOM 3	Prénom 3	14,5	12,5	13,17
NOM 4	Prénom 4	14,5	14,5	14,5
NOM 5	Prénom 5	14,5	7	9,5

Selon la qualité des entrevues et des sollicitations des étudiant(e)s ainsi que de la rédaction du rapport, l'enseignant attribuera une note à ce rapport intermédiaire qui comptera pour 1/3 de la note finale (le rapport final incluant la soutenance comptant donc pour 2/3). Cette note est la même pour l'ensemble des membres du groupe, il n'y a pas de distinction d'implication évaluée à ce stade de la notation. La note n'est pas diffusée à l'étudiant(e) avant la construction de la note finale qui apparaît dans la colonne « TOTAL général » et qui compose la note évaluative du projet collectif pour le semestre 6 (la note intermédiaire étant dissoute dans cette note finale).

A compter de cette année, ces grilles sont déployées sur l'ensemble des projets collectifs pour les deux licences (L3 AES et L3 Gestion) de l'IAE Nancy. Des réunions d'information, de sensibilisation et de formation sont intégrées dans l'agenda à l'endroit des tuteurs pressentis afin de fournir des arguments méthodologiques, pédagogiques et techniques à ces enseignants. La difficulté de l'exercice consiste à amorcer un virage lors de la présentation des grilles. Le changement de support d'évaluation, la transversalité et la multiplicité des grilles, l'intégration des niveaux de missions, etc. tant d'éléments constitutifs de freins à l'appréhension d'une nouvelle démarche d'évaluation incitent de manière compréhensible à une forme de résistance au changement. Il faut donc accompagner les enseignants dans cette démarche innovante, leur montrer tout au long des échanges que ces coûts d'entrée à l'intégration des nouvelles grilles

ne pèsent rien face à l'enjeu d'une évaluation qui se veut plus transparente, plus réaliste et mieux adaptée au profil de chaque étudiant(e). Ces grilles d'évaluation ont vocation à être pérennes et à augmenter l'implication globale des étudiants au sein d'un même projet collectif en envoyant un message particulièrement clair quant à leur capacité à travailler en équipe et à produire de la performance.

CONCLUSION

Le projet collectif, tel qu'il est décrit dans le livret pour l'étudiant, doit maintenir sa forme collective en matière de vie de groupe, de dessein et de capacité à rendre un livrable grâce à la force et la combinaison de chacun des membres. Là où le virage doit être pris, et c'est l'intention de ce papier, se situe dans un nouveau paradigme de l'évaluation du groupe. Elle doit être individuelle quelle que soit la nature du groupe, homogène ou hétérogène, et à tout moment de l'histoire de la construction de l'équipe. La tâche qui s'avère délicate sera d'expliquer aux collègues ainsi qu'aux services support – et probablement pas à pas - que les outils d'évaluation auront pour vocation par défaut de mesurer le travail de chaque membre du groupe. Il ne s'agit pas de toucher à la finalité du projet collectif qui se veut être fédératrice et porteuse de sens pour toute activité collective. Il s'agit d'intégrer la dimension individuelle, dès le début de la démarche, à chaque membre de l'équipe. Cette nouvelle trajectoire vise dans un premier temps à démontrer aux étudiants que chacune et chacun a une pierre à apporter à l'édifice. Ensuite, l'objectif est qu'ils soient appréciés et valorisés individuellement dans leur travail pour leur capacité à contribuer à la réalisation plus ou moins complexe de leurs missions. Enfin et surtout, les plus méritants d'entre eux seront identifiés, soutenus et portés comme des exemples à suivre. Ces exemples que les organisations s'arrachent pour les avoir dans leurs effectifs. Car elles aussi revendiquent cette double qualité : donner de son professionnalisme et de sa compétence pour faire grandir l'équipe, le service, l'organisation toute entière.

Bibliographie

Abrami, P. C., & Éthier, C. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Chenelière,.

Allport, F. H. (1962). A structuronomic conception of behavior : Individual and collective: I. Structural theory and the master problem of social psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64(1), 3.

Aylwin, U. (2015). Le travail en équipe : Pourquoi et comment? v. 7, no 3, mars 1994, p. 28-32 *Pédagogie collégiale*.

Barfield, R. L. (2003). Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 355-370.

Barthou, E., Bruna, Y., & Lujan, E. (2021). *La pandémie de Covid-19 : Une crise sanitaire révélatrice de la diversité des conditions de vie étudiantes*.

- Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif. *Plus qu'une méthode collective*.
- Birnbaum, P. (1991). Chapitre 10. Action individuelle, action collective et stratégie des ouvriers. In *Sur l'individualisme* (p. 269-298). Presses de Sciences Po.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). What makes a team work? *Organizational Dynamics*, 21(2), 34-44.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.
- Côté, F., Lévesque, H., & Pelletier, I. (2022). L'évaluation individuelle dans les travaux d'équipe. *Actes du 41e colloque de l'AQPC: "Recalcul en cours: à la recherche de nouveaux itinéraires", les 8, 9 et 10 juin 2022*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Crowell, D. M. (2000). Building spirited multidisciplinary teams. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 15(2), 108-114.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : Une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education : A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Gaviria-Rivera, J. I., & Lopez-Zapata, E. (2019). *Transformational leadership, organizational climate and job satisfaction in work teams*.
- Gockel, C., & Werth, L. (2011). Measuring and modeling shared leadership. *Journal of Personnel Psychology*.
- Hackman, & Richard, J. (1987). The design of work teams. In *Handbook of Organizational Behavior* (p. 315-342). Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 43(6), 1214.
- Harris, P. R., & Harris, K. G. (1996). Managing effectively through teams. *Team Performance Management: An International Journal*.
- Harvey, L., & Green, D. (1994). *Employer satisfaction*. Quality in Higher Education Project Birmingham.
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect : Studies of group size and group performance. *Journal of experimental social psychology*, 10(4), 371-384.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness : An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International journal of conflict management*.
- Kaufman, D. B., Felder, R. M., & Fuller, H. (2000). Accounting for individual effort in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education*, 89(2), 133-140.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1954). Experimental studies of group problem solving and process. *Handbook of social psychology*, 2, 735-785.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1981). Ringelmann revisited : Alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and social psychology bulletin*, 7(2), 224-231.
- Kozanitis, A. (2005). *L'évaluation du travail en équipe*.
- Kozlowski, S. W. (2018). Enhancing the effectiveness of work groups and teams : A reflection. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 205-212.

- Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological science in the public interest*, 7(3), 77-124.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work : The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822.
- Lorge, I., & Solomon, H. (1955). Two models of group behavior in the solution of eureka-type problems. *Psychometrika*, 20(2), 139-148.
- Mason, R. O., & Mitroff, I. I. (1981). *Challenging strategic planning assumptions : Theory, cases, and techniques*. John Wiley & Sons Incorporated.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007 : A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of management*, 34(3), 410-476.
- Mello, J. A. (1993). Improving individual member accountability in small work group settings. *Journal of management Education*, 17(2), 253-259.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization : Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of applied psychology*, 75(6), 710.
- Mucchielli, R. (2019). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective*. ESF sciences humaines.
- Nemiroff, P. M., Pasmore, W. A., & Ford Jr, D. L. (1976). THE EFFECTS OF TWO NORMATIVE STRUCTURAL INTERVENTIONS ON ESTABLISHED AND AD HOC GROUPS : IMPLICATIONS FOR IMPROVING DECISION MAKING EFFECTIVENESS 1. *Decision Sciences*, 7(4), 841-855.
- Perrenoud, P. (1996). *Pouvoir et travail en équipe*. Université, FAPSE.
- Petty, R. E., Harkins, S. G., Williams, K. D., & Latane, B. (1977). The effects of group size on cognitive effort and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(4), 579-582.
- Ratzmann, M., Pesch, R., Bouncken, R., & Climent, C. M. (2018). The price of team spirit for sensemaking through task discourse in innovation teams. *Group Decision and Negotiation*, 27(3), 321-341.
- Raulin, D. (2017). *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : Investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves* [PhD Thesis]. Université Sorbonne Paris Cité.
- Strauger, J. S. (1972). Self-esteem and reactions to being observed by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(2), 192.
- Singh, J., Sharma, G., Hill, J., & Schnackenberg, A. (2013). Organizational agility : What it is, what it is not, and why it matters. *Academy of management proceedings*, 1(1), 1-40.
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. Academic press New York.
- Vuopala, E., Hyvönen, P., & Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38.
- Wageman, R., & Baker, G. (1997). Incentives and cooperation : The joint effects of task and reward interdependence on group performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(2), 139-158.
- Werner, J. M., & Lester, S. W. (2001). Applying a team effectiveness framework to the performance of student case teams. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 385-402.

Whatley, J. (2009). Ground rules in team projects : Findings from a prototype system to support students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 8(1), 161-176.

Williams, K., Harkins, S. G., & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing : Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 303.

Annexe 1 : Répartition des missions et bilan individuel

1) Tableau de répartition des missions

Nom / Prénom	Responsabilités et missions réalisées	Descriptif de chaque mission	Commentaire	Investissement Collectif*
	- - - -	- - - -	- - - -	

* participation aux réunions, aux actions effectuées en groupe, aux réflexions collectives, etc

2) Bilan personnel

- ➔ **Votre positionnement au sein du groupe** : *quels ont été les dynamiques de groupe durant l'évolution du projet? Comment vous êtes-vous positionné dans le groupe et de quelle manière y avez-vous pris part ?*
- ➔ **Les difficultés rencontrées** d'un point de vue individuel
- ➔ **Les compétences développées** :
 - **transversales** (ex : gestion des délais, travail en équipe)
 - **disciplinaires** (nouveaux savoirs développés et quelle mise en application des savoirs universitaires dans le projet),
 - **techniques** (ex : graphisme, rétroplanning, budget, technique d'enquête)
 - **comportementales** (ex : confiance en soi, écoute, prise d'initiative, autonomie)
- ➔ **Les apports généraux du projet** d'un point de vue personnel

Annexe 2 : Fiche d'appréciation (par le tuteur professionnel)

Nom de l'association :

Nom du tuteur professionnel :

Intitulé du projet :

Contact :

Echelle de la grille d'appréciation :

- : insatisfaisant
- = : juste satisfaisant
- + : satisfaisant
- ++ : très satisfaisant

Les critères d'appréciation valent pour l'ensemble du groupe.

Mettre une croix dans les cases correspondantes :

Critères	++	+	=	-
Motivation et implication dans le projet				
Intégration et intérêt pour l'association				
Communication avec le tuteur/l'association, comportement professionnel				
Autonomie et sens de l'initiative				
Adaptation, capacité à se remettre en question, à intégrer les avis et conseils				
Cohésion du groupe et équilibre dans la répartition du travail				
Planification et organisation du travail, tenue des délais, rigueur				
Qualité du travail réalisé				

Observations du tuteur professionnel :

.....
.....
.....

Signature du tuteur professionnel