

L'évaluation du travail en équipe

Une majorité de chercheurs du domaine de la pédagogie universitaire s'entendent pour dire que l'évaluation de l'atteinte des objectifs sous-jacents le travail en équipe exige que les enseignants revoient leurs pratiques d'évaluation actuelles. Selon leur point de vue, l'évaluation doit aller plus loin que la mesure d'une reproduction des connaissances, qu'elle soit effectuée en collaboration avec les étudiants et qu'elle informe sur l'atteinte de compétences diverses, ce qui n'est pas sans soulever des appréhensions auprès des enseignants et aussi auprès des étudiants. Par exemple, McKeachie (1994) révèle que plusieurs étudiants ont une perception négative de leur capacité de pouvoir donner et recevoir des critiques sur la qualité du travail effectuée ainsi que de leur capacité de reconnaître et de résoudre les conflits interpersonnels. Ils appréhendent également la quantité de travail nécessaire pour bien mener à terme un projet d'équipe.

Par ailleurs, les étudiants trouvent qu'il est parfois difficile de conserver leur individualité à l'intérieur d'une équipe. Cette difficulté est d'ailleurs amplifiée lorsque l'enseignant accorde la même note à l'ensemble des membres de l'équipe. Les auteurs rapportent d'ailleurs, que la plus grande inquiétude des étudiants face au travail en équipe est liée à son évaluation et aux situations injustes qu'elle peut créer. Les étudiants craignent de devoir payer pour une préparation inadéquate et une faible contribution des autres membres de l'équipe. Ils craignent également le phénomène des parasites (*free-riders*) qui profitent du travail des autres. Ces craintes sont surtout présentes chez les étudiants plus âgés et chez ceux qui ont davantage d'expérience avec le travail en équipe (Barfield, 2003). De plus, compte tenu du partage des responsabilités, la qualité du travail en équipe dépend des efforts communs de ses membres.

Or, plusieurs facteurs peuvent influencer la quantité et la qualité de la contribution individuelle. Les écarts au niveau de la qualité des travaux témoignent de la grande hétérogénéité à l'intérieur des groupes. En effet, la population universitaire est composée aujourd'hui d'étudiants qui présentent des caractéristiques très variées, que ce soit par leur âge, leur culture et leurs antécédents ethno-socio-économiques. Qui plus est, de plus en plus d'étudiants occupent un travail rémunéré et ont des responsabilités familiales et financières qui ajoutent des contraintes supplémentaires. De telles situations peuvent compromettre le temps disponible au travail scolaire, particulièrement lorsqu'il faut participer à des rencontres d'équipe à l'extérieur du temps de cours. Malgré les appréhensions des étudiants et des difficultés inhérentes à l'évaluation du travail en équipe, Mello (1993) évoque cinq raisons qui militent en faveur de l'utilisation du travail en équipe et de son évaluation.

- 1) Permet d'acquérir une conception juste de la dynamique d'un groupe.
- 2) Permet d'effectuer un travail d'une ampleur plus grande qu'un travail individuel.
- 3) Permet de développer des habiletés pour les relations interpersonnelles.
- 4) Permet aux étudiants d'être confrontés à des points de vue différents.
- 5) Permet de mieux préparer les étudiants pour faire face aux exigences du vrai monde.

Une enquête effectuée par Harvey et Green (1994) auprès d'entreprises qui engagent des étudiants finissants révèle que les habiletés reliées au travail en équipe constituent la deuxième plus importante caractéristique prise en considération par les employeurs au moment du choix d'un candidat. Ces habiletés demandent aux étudiants une responsabilité accrue face à leurs apprentissages et pour leur développement personnel. Les milieux professionnels cherchent des individus qui ont acquis des niveaux de maturité et d'autonomie considérables et qui sont capables d'accomplir leurs tâches efficacement à l'intérieur d'une

équipe de travail. Boud et al. (1999) affirment que l'évaluation du travail en équipe permet de mettre l'accent sur les apprentissages visés par le travail en équipe, permet de valoriser l'apprentissage en équipe et permet de valoriser l'engagement. Ainsi, investir du temps et des efforts pour évaluer le travail en équipe revient à valoriser ce type d'activité et démontrer son importance. Cependant, l'évaluation du travail en équipe comporte certains risques et peut créer des situations problématiques. Boud et al. (1999) se sont interrogés sur les effets que peut avoir l'évaluation sur l'apprentissage en considérant les éléments suivants. Ils croient qu'évaluer le travail en équipe ne signifie pas nécessairement que les étudiants s'engageront de façon active dans le travail. L'évaluation du travail en équipe peut comporter plus de problèmes que d'avantages, en frais de temps par exemple. L'évaluation du travail en équipe peut avoir l'effet inverse que celui escompter, c'est-à-dire qu'elle inhibe le processus d'apprentissage si elle n'est pas instaurée de façon adéquate. Les enseignants ont également exprimé certaines appréhensions. Ces derniers affirment qu'ils ont peu d'informations sur le processus qui a mené au résultat final et qu'ils ne connaissent pas la contribution réelle de chaque membre de l'équipe.

L'évolution des pratiques évaluatives

Depuis une quinzaine d'années, l'enseignement supérieur se tourne vers des formes d'évaluation alternatives. En effet, l'ère des tests et de l'évaluation exclusivement sommative, normative et qui a recours à des mesures quantitatives, cède peu à peu la place à une ère d'évaluation plus formative, critériée et en situation authentique. La philosophie des tests est caractérisée par la séparation entre les activités d'enseignement et les activités d'évaluation, habituellement subies de façon passive par les étudiants, elle tente de mesurer la reproduction d'un contenu décontextualisé parfois loin des expériences des étudiants. L'approche plus récente encourage une plus grande intégration de l'évaluation et de l'enseignement et perçoit l'étudiant comme une personne active. Sous cet angle, on ne considère plus l'évaluation comme une chose qui arrive à la fin d'un processus d'apprentissage mais plutôt comme un outil qui sert au monitoring du progrès de l'étudiant et comme support à l'apprentissage. Ce changement de paradigme au niveau des pratiques évaluatives coïncide avec une conception du processus d'apprentissage qui envisage de moins en moins les savoirs comme des connaissances à transmettre, mais comme un processus et une recherche continue où le partage se fait entre apprenants et enseignant.

De plus, en cohérence avec les objectifs de l'enseignement supérieur, de telles pratiques évaluatives veulent accorder une responsabilité accrue aux étudiants afin qu'ils développent des compétences de niveau élevé comme la capacité de porter des jugements critiques sur soi et sur ce qui les entoure. En réponse donc aux problèmes soulevés précédemment par l'évaluation du travail en équipe et dans le but de responsabiliser les étudiants, de plus en plus de milieux ont recours à différentes formes d'évaluation comme l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et une combinaison des deux. Ces méthodes d'évaluation favorisent le développement des habiletés nécessaires au travail en équipe car elles associent de manière positive et étroite les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages, à l'utilisation et à la gestion des modes d'évaluation.

L'autoévaluation

L'autoévaluation est une méthode qui permet aux étudiants de porter un jugement sur leur propre apprentissage, particulièrement sur leurs réalisations et l'état de leurs apprentissages. L'autoévaluation permet d'augmenter la responsabilité des étudiants en les rendant plus actifs

à l'intérieur du processus d'apprentissage. Cette forme d'évaluation est utilisée principalement comme évaluation formative dont le but est d'encourager les étudiants à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et sur la qualité de leurs réalisations. L'acquisition de l'habileté d'autoévaluation est progressive et requiert du temps et de la pratique.

Par ailleurs, plusieurs enseignants se demandent si l'autoévaluation peut être aussi précise et fidèle que l'évaluation par l'enseignant. Les études tendent à montrer qu'il existe une corrélation assez forte entre les évaluations que font les étudiants et celles faites par les enseignants. Toutefois, les étudiants habituellement faibles ont tendance à se surévaluer tandis que les étudiants plus forts ont tendance à se sous-évaluer. La fiabilité de l'évaluation varie aussi en fonction de l'expérience des étudiants quant à l'autoévaluation. Ainsi, plus les étudiants sont appelés à effectuer des autoévaluations fréquemment, plus celles-ci reflètent fidèlement leur niveau de compétence.

Une variété d'instruments peut être proposée aux étudiants pour les aider dans leur tâche d'autoévaluation comme des échelles de type Likert, des listes d'habiletés, des épreuves écrites, des portfolios, des évaluations orales ainsi que des systèmes électroniques interactifs. (Voir Dochy *et al.*, 1999 pour une description plus détaillée)

L'évaluation par les pairs

Falchikov (1995) définit l'évaluation par les pairs comme un processus par lequel un groupe d'individus évalue leurs pairs. Ce type d'évaluation peut être fait en référence à des critères pré-établis ou pas. De plus, on peut avoir recours à un support écrit (*checklist*) dont le contenu est déterminé par d'autres ou par l'équipe qui s'évalue, selon leurs besoins particuliers. Par ailleurs, Somervell (1993) situe l'évaluation par les pairs sur un continuum qui va d'un pôle où les rétroactions sont de nature qualitative à un pôle où on alloue des notes. Qui plus est, ce type d'évaluation peut être utilisé à des fins formatives ou sommatives et peut compléter d'autres formes d'évaluation. Par exemple, des rétroactions par les pairs peuvent aider les étudiants à effectuer une autoévaluation plus adéquate. Sous cet angle, l'évaluation par les pairs ne sert pas qu'à produire des notes, mais elle est considérée comme partie prenante du processus d'apprentissage.

L'évaluation par les pairs présente plusieurs avantages en comparaison aux méthodes d'évaluation plus traditionnelles. D'abord, étant donné que les étudiants ont la chance d'observer de près leurs pairs lors du processus d'apprentissage, ils sont mieux placés que l'enseignant pour porter un jugement précis du travail réalisé par les autres membres de l'équipe. Puis, comme ils ont à se prononcer de façon objective, ils doivent prendre le temps d'analyser et de réfléchir pour justifier adéquatement leurs commentaires, ce qui contribue au développement de leur jugement critique. Ils sont également mieux à même de juger la qualité de leur propre travail. De plus, Keaten et al. (1993) affirment que l'évaluation par les pairs favorise la responsabilisation chez les étudiants puisque c'est une pratique qui exige que les étudiants soient justes et précis lorsqu'ils portent un jugement sur leurs pairs. Bref, c'est une méthode valide, fiable, pratique, juste et utile pour les étudiants. De plus, elle leur permet d'améliorer leur performance académique et leur procure des expériences d'évaluation qui leur sera utiles dans leur future profession. Toutefois, la littérature montre que, sans un entraînement spécifique, les étudiants ont du mal à porter un jugement impartial face à leurs pairs. Le fait de devoir critiquer des amis constitue une difficulté majeure (Cheng et Warren, 1999). De plus, les étudiants trouvent qu'il est difficile d'évaluer leurs pairs lorsqu'il y a absence de critères prédéterminés. L'évaluation par les pairs peut parfois inhiber la

coopération entre les membres d'une équipe. En conséquence, les évaluations par les pairs souffrent parfois de quelques faiblesses :

- attribution des notes en faveur des amis, ce qui entraîne une inflation des notes (*overmarking*)
- attribution des notes de façon collusoire, donc aucune différenciation au sein de l'équipe
- régression des notes vers la moyenne, on évite de donner des notes trop basses ou trop élevées donc moins de discernement de la performance individuelle
- influence des leaders, certains individus sont favorisés et obtiennent des notes plus élevées
- phénomène du bois mort, certains individus ne contribuent pas au travail mais obtiennent la même note que l'équipe

Pour éviter ces problèmes et afin que l'évaluation par les pairs devienne un outil au service de l'apprentissage, il est conseillé d'offrir la chance aux étudiants de développer leurs compétences en évaluation. Ce type de compétence doit faire l'objet d'un entraînement explicite et organisé. Cependant, malgré des fonctions essentielles à l'apprentissage, les compétences en évaluation font encore peu souvent l'objet d'un enseignement systématique dans le milieu universitaire. Les enseignants sont portés à s'attendre à ce que les diverses stratégies reliées à l'évaluation se développent spontanément, sans une intervention éducative spécifique. De plus, une culture d'évaluation orientée sur les résultats plutôt que sur le processus est encore fortement ancrée dans la pratique. En conséquence, les étudiants s'attendent à recevoir ou à donner une note (numérique) à leurs pairs. Ce type d'évaluation renseigne peu les étudiants sur l'état de leurs compétences. L'évaluation des connaissances est largement répandue, tandis que l'évaluation du processus d'acquisition des connaissances demeure un concept relativement nouveau. Pour l'évaluation du travail en équipe, on peut considérer d'une part, d'évaluer l'efficacité de la réalisation à chacune des étapes du travail. D'autre part, on peut évaluer des habiletés spécifiques comme le leadership, la gestion des conflits, la participation, les interactions, le niveau d'implication dans la tâche et la capacité de fournir des rétroactions de qualité (Boud et al., 1999). Dans cette perspective, on devrait éviter de faire usage exclusivement de notes ou d'autres jugements peu descriptifs.

Les pratiques évaluatives qui favorisent l'engagement et la motivation des étudiants

Les pratiques évaluatives peuvent avoir un impact sur la motivation et l'intérêt des étudiants pour les matières scolaires et leur expérience universitaire. Les pratiques normatives, consistant à comparer les étudiants entre eux ou par rapport à une moyenne, mènent ceux-ci à jauger leurs capacités plutôt que l'état de leurs connaissances et de leurs compétences. Ainsi, même quand l'évaluation est positive, elle tend à renforcer les buts de performance au détriment des buts d'apprentissage et à diminuer l'intérêt pour le contenu et les activités scolaires. De plus, les étudiants ont tendance à éviter les tâches ou les activités qui n'entrent pas dans la composition de la note. Les experts dans le domaine recommandent aux praticiens d'adopter des pratiques d'évaluation critériées et individualisées (Huba et Freed, 2000). En effet, il est préférable d'évaluer les apprentissages à partir de niveaux de maîtrise prédéterminés, qui renvoient à des critères spécifiques, observables et opérationnels. De cette façon, les étudiants sont informés au préalable des attentes du professeur, ce qui évite d'avoir le sentiment que l'évaluation repose sur le jugement subjectif du correcteur. Par ailleurs, diversifier les méthodes évaluatives permet de tenir compte des différents modes d'apprentissage et de la variété des habiletés des étudiants. De surcroît, les professeurs qui

proposent des situations d'évaluation authentiques et contextualisées facilitent chez les étudiants le transfert des compétences une fois sur le marché du travail. Enfin, donner le droit de se reprendre suggère que les erreurs et les difficultés font parties du processus d'apprentissage, ce qui aide à briser le lien entre les capacités et les perceptions de compétence. Le tableau suivant résume différentes pratiques évaluatives selon leurs effets sur l'engagement et la motivation scolaire.

Tableau synthèse des pratiques évaluatives favorables et défavorables à la motivation

Pratiques évaluatives favorables à l'engagement et à la motivation	Pratiques évaluatives défavorables à l'engagement et à la motivation
• Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	• Adopter des pratiques évaluatives normatives
• Varier et différencier les méthodes évaluatives	• Évaluer tous les étudiants de la même façon et sans varier les méthodes
• Donner le droit de se reprendre	• Évaluer sans appel
• Recourir à des évaluations en situation authentique	• Recourir à des évaluations décontextualisées
• Recourir à l'évaluation afin de signaler aux étudiants leurs progrès	• Recourir à l'évaluation uniquement afin de signaler aux étudiants leurs difficultés
• Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	• Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés
• Fournir des rétroactions rapides, qui informent les étudiants	• Prendre beaucoup de temps pour retourner les évaluations
• Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	• Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

Inspiré de Archambault et Chouinard (2003)

Quelques suggestions pratiques :

- Donner du temps en classe pour effectuer une partie du travail d'équipe
- Soutenir les équipes en leur apportant de l'aide pour accomplir leur rôle, l'esprit d'équipe, la confiance en soi et pour gérer les conflits
- Permettre aux étudiants de participer à l'élaboration des critères d'évaluation, négociation et collaboration entre enseignant et étudiants

Quelques questions en suspens :

- Devrait-on impliquer les étudiants dans le choix des critères de corrections ?
- Devrait-on évaluer l'individu ou l'équipe ?
- Devrait-on évaluer le processus d'apprentissage ou le produit ?
- Qui doit décider de ce qui sera évalué et comment ce sera évalué ?
- Les habiletés d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs peuvent-elles s'améliorer dans le temps ?
- Quels sont les avantages de l'évaluation par les pairs pour les membres de l'équipe ?

Références

- Arter, J. (2000). Rubrics, scoring guides, and performance criteria. *ED 446100*, 1-22.
- Barfield, R. (2003). Student's perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4).
- Blanchard, S. M., McCord, G. Mente, P. L., Lalush, D. S. Abrams, C. F. Lobo, E. G. et Nagle, H. T. (2004). Rubrics cubed: Tying grades to assessment to reduce faculty workloads. *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 3.
- Boston, C. (2002). Scoring rubrics resources and review. *University of Maryland*, 89-97.
- Boud, D., Cohen, R. et Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Burchell, H., Higgs, T. et Murray, S. (1999). Assessment of competence in radiography education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 315-326.
- Cheng, W. e. W., M. (1999). Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Facione, D. P. A. e. F., Dr. N. C. (1994). Holistic critical thinking scoring rubric. *California Academic Press*, 5.
- Federman-Stein, R. e. H., S. (2000). Using student teams in the classroom. A faculty guide. 203.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289- 300.
- Garvin, J. W., Butcher, A. C., Stefani, L. A. J., Tariq, V. N., Blumsom, Lewis, N. L., Govier, R. N. et Hill, J. A. (1995). Group projects for first-year university students: An evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 273-288.
- Gatfield, T. (1999). Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.
- Hersam, M. C., Luna, M. et Light, G. (2004). Implementation of interdisciplinary group learning and peer assessment in a nanotechnology engineering course. *Journal of Engineering Education*, 49-57.
- Huba, M. et Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses*. Allyn and Bacon, Boston, MA. 286 pages.

- Lejk, M., Wyvill, M. et Farrow, S. (1997). Group learning and group assessment on undergraduate computing courses in higher education in the uk: Results of a survey. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(1), 81-91.
- Levi, D. e. C., D. (1998). Evaluating team work on student projects: The use of behaviorally anchored scales to evaluate student performance. *ED document*.
- Leydens, J. A., Moskal B. M. et Pavelich, M. J. (2004). Qualitative methods used in the assessment of engineering education. *Journal of Engineering Education*, 65-71.
- Miller, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 383-394.
- Perlman, C. C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance tasks and scoring rubrics. *ED480 070*, 1-12.
- Rafiq, Y. e. F., H. (1996). Peer assessment of group projects in civil engineering. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 69-81.
- Wharton, S. (2003). Defining appropriate criteria for the assesment of master's level tesol assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 649-663.