



# Bulletin de la documentation collégiale

Une initiative du Centre de documentation collégiale



## Bulletin de la documentation collégiale

Septembre 2011, numéro 7

---

### L'ÉVALUATION DANS LE CADRE DE TRAVAUX D'ÉQUIPE

**Sélection des ressources et rédaction:** [Robert Howe](#)

Consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur  
Spécialiste en mesure et évaluation

#### Présentation

Un des arguments clé qu'on trouve fréquemment dans la documentation portant sur le travail en équipe, c'est que les étudiants y apprennent à... travailler en équipe et que, justement, le monde du travail demande à ce que les gens développent des compétences à travailler en équipe. Le travail en équipe est valorisé dans le discours pédagogique parce qu'il contribuerait, selon les auteurs, au développement de compétences transversales en ce sens. C'est ainsi que les enseignants de toutes les disciplines prévoient divers moments de travail en équipe, tant en classe qu'en laboratoire ou en stage.

En même temps, tous les pédagogues savent très bien que la documentation sur l'évaluation des apprentissages et toutes les PIEA (Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages) des collèges, depuis leur création en 1995, rappellent que la note qui figure au bulletin doit refléter les compétences individuelles des étudiants.

Alors, comment attribuer des notes aux étudiants dans le cadre d'un travail d'équipe? La façon de concilier les deux enjeux, à savoir favoriser le fait que les étudiants travaillent ensemble et évaluer individuellement les apprentissages de chacun, apparaît souvent aux enseignants comme une question difficile. Plusieurs personnes sollicitent le CDC à la recherche de documentation pouvant les éclairer sur le sujet. Le présent bulletin a été créé dans ce but précis. Il résulte d'une recherche documentaire effectuée dans les

deux univers : le travail en équipe (ou travail collaboratif) et l'évaluation des apprentissages.

D'entrée de jeu, nous constatons que la documentation est avare de textes traitant spécifiquement de l'évaluation des apprentissages en contexte de travail en équipe. La documentation francophone sur le sujet est rare et parfois plutôt ancienne lorsque nous cherchons à trouver des pistes qui datent d'au moins l'an 2000. La documentation anglophone est surtout centrée sur les stratégies d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation par les étudiants eux-mêmes et montre comment les étudiants peuvent contribuer à leur propre note, en complément de celle que l'enseignant peut donner à toute l'équipe. Certains des textes anglophones peuvent nous surprendre étant donné que nous vivons dans une culture où c'est la responsabilité de l'enseignant seul que de porter un jugement professionnel sur les compétences des étudiants.

## 1. La documentation francophone

**SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2004, 342 p. (Livre disponible au CDC. Cote : [729607](#))**

Ce livre bien connu et important dans la documentation québécoise en évaluation traite des nombreuses considérations de l'évaluation des compétences. Une petite section (pages 160 à 162) évoque la réalité du travail en équipe et Scallon fait certains commentaires qui aident l'enseignant à situer ses obligations quant à l'encadrement qu'il doit assurer au travail des équipes mais aussi aux limites possibles des inférences qu'on peut faire à la suite d'un travail en équipe, surtout si ce travail en équipe est très encadré. Scallon fait donc ressortir qu'un équilibre est nécessaire. Encadrer, oui, mais pas trop. Il en va de la validité des inférences qu'on tirera de ce qu'on observe et, donc, de la note qu'on accordera.

Scallon fait les commentaires suivants, touchant des obligations éthiques pour l'enseignant :

*« ...dans ce contexte d'apprentissage, il n'est pas question de laisser les étudiants à eux-mêmes, ne serait-ce que pour voir jusqu'où ils peuvent aller, seuls, sans aide.*

*Le contexte d'autonomie qui doit caractériser la démonstration de chaque compétence est primordiale. Tôt ou tard, au moment de l'évaluation certificative, l'étudiant doit répondre personnellement de ses efforts, de ses acquis, de ses apprentissages ». (p. 160)*

Il nous rappelle que le sens véritable de l'évaluation est de faire état des apprentissages. Quant aux risques de limiter la validité des inférences que nous pourrions faire d'un travail fait en équipe, Scallon discute l'équilibre nécessaire entre fournir une aide structurée aux étudiants et les laisser travailler avec autonomie :

*« Guider les étudiants et favoriser le travail en coopération sont des démarches à valoriser dans des situations d'apprentissage, mais qui ne permettent pas de vérifier si l'étudiant est capable de mobiliser ses ressources seul et sans aide. [...] Il est difficile d'inférer une compétence dans des situations où l'étudiant*

*reçoit beaucoup d'aide. Les directives explicites accompagnant la tâche et le contexte de travail en équipe peuvent interférer avec cette [inférence]. Il ne faut pas oublier qu'au moment de l'évaluation certificative, il revient à l'étudiant de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages ».* (p. 162)

---

**ABRAMI, Philip C. et al. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités***, Montréal, Chenelière, 1996.  
(Livre disponible au CDC. Cote : [720547](#))

Ce livre a été conçu par une équipe du Centre d'études sur l'apprentissage en classe de l'Université Concordia. À la fois théorique et pratique, cet ouvrage permet de mieux comprendre pourquoi l'apprentissage coopératif peut améliorer la réussite des élèves. La première partie s'intéresse aux fondements théoriques de l'apprentissage coopératif, la notion de motivation y étant particulièrement discutée. La deuxième partie intitulée « Mise en application » précise les conditions pour implanter avec succès l'apprentissage coopératif dans la classe. Il y est question de formation des groupes, de création de l'interdépendance positive, de responsabilité, d'acquisition des habiletés et d'évaluation du fonctionnement des groupes. La troisième partie décrit quelques méthodes d'apprentissage coopératif. Toutefois, ce livre ne traite pas de la question de l'évaluation des apprentissages.

---

**AYLWIN, Ulrich. *Le travail en équipe : pourquoi et comment ?***, Pédagogie collégiale, mars 1994, Vol. 7, no. 3, pages 28-32.

S'appuyant sur cinq des principaux défis auxquels sont confrontés les enseignants, Ulrich Aylwin décrit une formule pédagogique qui fait appel à la formation de sous-groupes d'étudiants : le travail coopératif. Ce document est un résumé fort intéressant des caractéristiques et modalités du travail coopératif et de ses retombées pédagogiques. Il décrit quelques formules et scénarios, ainsi que leurs conditions d'efficacité.

Dans le texte d'Aylwin, l'évaluation sommative dans un contexte de travail en équipe est toujours individuelle et s'appuie sur l'idée de la responsabilité individuelle de chaque étudiant. Toutefois, l'auteur ouvre la porte à la possibilité, pour l'enseignant, d'accorder des points bonis à des équipes afin de renforcer l'interdépendance entre les membres des équipes.

Ce texte, qui a ses mérites dans sa synthèse et dans sa construction, offre toutefois un point de vue probablement dépassé dans la mesure où, par sa distance de notre réalité pédagogique actuelle, elle ne prend pas en compte le contexte de l'évaluation des compétences.

**PROULX, Jean. *Enseigner : réalité, réflexions et pratiques*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 2009, 564 p.**  
(Livre disponible au CDC. Cote : [787182](#))

Contrairement à son livre *Le travail en équipe* (PUQ, 1999) qui ne traite pas du tout de l'évaluation du travail en équipe, ce nouveau livre de Jean Proulx offre un matériel fort pertinent et riche sur notre sujet. En effet, dans son chapitre sur l'évaluation des apprentissages, le module 25 est dédié à la question de l'attribution des notes dans le contexte du travail en équipe. Il décrit les enjeux de l'évaluation dans un cadre de travail en équipe et les risques de générer des notes non valides et non équitables (p. 403-405).

L'auteur décrit et discute des outils de travail et des formules d'évaluation d'un travail d'équipe qui seraient susceptibles de contourner, de compenser ou de contrôler les sources d'inéquité dans l'attribution des notes aux membres d'une équipe. Parmi ces outils, Proulx décrit un mécanisme d'appel, au cas où un étudiant se dirait lésé. Une particularité intéressante de ce chapitre de Jean Proulx est qu'il propose des exemples d'outils : un exemple de rapport d'activités par les membres d'une équipe et des exemples de grilles pouvant servir à l'interévaluation des membres d'une équipe ou à la coévaluation par l'enseignant et par les coéquipiers.

---

**LAFERRIÈRE, Thérèse et al. *Le travail en équipe. Théorie et pratique*, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1996.**

Ce document, disponible en ligne, est un manuel de gestion de la dynamique des équipes. En référence au sujet du présent bulletin du CDC, il traite de l'autoévaluation de l'efficacité du travail en équipe, mais ne touche aucunement à la question de l'attribution, par l'enseignant, d'une note à des fins certificatives.

---

**Université du Québec à Trois-Rivières. *Enseigner à l'UQTR. Fiches pédagogiques. Travail d'équipe; évaluation.***

Ce document, disponible en ligne, appartient à une série de fiches pédagogiques intitulée « [Enseigner à l'UQTR](#) ». En quelques pages, la fiche *Évaluation* traite, entre autres, des avantages et des pièges du travail en équipe, tant pour les professeurs que pour les étudiants. On y lit tout particulièrement que le travail en équipe est une formule privilégiée pour l'évaluation formative qui, sans donner une note aux étudiants, permet de donner des rétroactions sur les points forts et les points faibles.

Au chapitre de la notation du travail en équipe, les auteurs de cette fiche pédagogique énumèrent et décrivent des composantes de l'évaluation ainsi que des façons possibles d'attribuer une note, soit aux individus, soit à tout le groupe. Toutefois, ces exemples, inspirés des travaux de Jim Howden, ne sont aucunement assortis de critiques. Le lecteur pourrait interpréter, lisant ici un texte produit par des enseignants et diffusé par

les services pédagogiques de l'université, que ces propositions sont toutes acceptables et valables. En fait, certaines suggestions de cette fiche pédagogique ne sont probablement pas compatibles avec la PIEA de plusieurs collèges, étant discutables de divers points de vue : socioconstructiviste, motivationnel, pédagogique, entre autres. Cette fiche recommande, avec raison, à l'enseignant qui prévoit des travaux en équipe de guider et d'encadrer ses étudiants et de s'attendre à devoir être plus disponible, notamment pour des rencontres individuelles au bureau ou en classe.

-----  
**KOZANITIS, Anastassis.** [L'évaluation du travail en équipe](#), École Polytechnique. Bureau d'appui pédagogique, Montréal, 16 nov. 2005.

Le bureau d'appui pédagogique de l'École Polytechnique publie en ligne diverses ressources pédagogiques à l'intention des professeurs de l'École dont cet article sur le [travail en équipe](#).

Comme dans la plupart des textes sur le travail en équipe, l'auteur expose les avantages du travail en équipe de point de vue des habiletés qu'il permet de développer : compétences transversales de leadership, de résolution de problèmes interpersonnels, de gestion de groupe, etc. Toutefois, les étudiants trouvent parfois difficile de conserver leur individualité à l'intérieur d'un travail en équipe, surtout lorsque l'enseignant donne la même note à tous les membres de l'équipe. Puisqu'en enseignement supérieur, les étudiants présentent des caractéristiques très variées, et que la plupart ont un emploi rémunéré ou ont des responsabilités familiales et financières, la disponibilité au travail en équipe constitue une contrainte supplémentaire. Ce texte discute les risques que comporte l'évaluation du travail en équipe et montre qu'il y a probablement plus de problèmes que d'avantages à évaluer le travail en équipe. Entre autres, lorsque les étudiants savent que ce qu'ils font en équipe sera évalué, cela risque d'inhiber le processus d'apprentissage, surtout s'ils ne sont pas préparés au processus de l'évaluation, aux outils, aux critères, aux échelles de jugement. De plus, les enseignants eux-mêmes s'inquiètent de ce qu'ils ont peu ou pas d'information sur ce qui s'est passé dans l'équipe et sur la contribution individuelle réelle de chacun des coéquipiers.

Lorsque les étudiants sont appelés à participer à l'évaluation du travail en équipe, trois formes d'évaluation peuvent être mises en œuvre : l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et une combinaison des deux. Le texte décrit ces formes de contribution des étudiants. Toutefois, l'auteur rappelle que l'autoévaluation ne servira que dans le contexte de l'évaluation formative. Quant à l'évaluation par les pairs, elle peut aider les étudiants à calibrer leur autoévaluation à des fins formatives. Elle favorise la responsabilisation chez les étudiants, mais plusieurs disent avoir du mal à porter un jugement impartial face à leurs pairs, surtout au moment de critiquer des amis.

L'auteur rappelle les dangers de l'évaluation par les pairs :

- inflation de notes attribuées aux amis;
- collusion intra équipe sur des notes favorables;
- tendance à donner à tous des notes dans la moyenne, privant toute discrimination des contributions individuelles;
- influence des leaders en leur faveur;

- phénomène du « bois mort » où des individus profitent du travail des autres et obtiennent la même note.

Ce texte rappelle l'importance, si on fait faire de l'évaluation par les pairs, de prendre le temps de bien y entraîner les étudiants, de façon explicite et organisée.

Le texte se termine en recommandant aux enseignants d'évaluer les apprentissages de façon critériée et individualisée.

## 2. La documentation anglophone

**KAUFMAN, D. B., FELDER, R.M., FULLER, H.** «[Accounting for individual effort in cooperative learning teams](#)», North Carolina State University, *Journal of Engr. Education*, Vol.89, Issue 2, 2000, p. 133-140.

Cet article résume une recherche sur la présence de facteurs biaisant le jugement des étudiants dans un cadre où ils sont invités à participer à l'autonotation d'une équipe de tâche. Les auteurs rappellent que le travail coopératif est une approche pédagogique par laquelle des équipes d'étudiants travaillent à des tâches structurées comme les expériences de laboratoire, les productions collectives, les projets de design, la solution de problèmes, les travaux « à la maison » (devoirs, etc.) et ce, sous les cinq conditions suivantes : l'interdépendance active, la responsabilité individuelle, l'interaction face à face, l'application appropriée d'habiletés de collaboration et l'autoévaluation régulière du fonctionnement de l'équipe. Plusieurs études ont démontré que le travail coopératif, correctement mis en oeuvre, favorise l'acquisition et la rétention d'information, les habiletés intellectuelles supérieures, les habiletés de communication interpersonnelle et la confiance en soi.

Selon les auteurs, la plupart des experts en travail coopératif disent que cette formule pédagogique fonctionne mieux lorsque la note de l'équipe est ajustée en fonction de la performance de chaque participant. Si cet ajustement n'est pas fait, l'étudiant qui travaille peu ou pas peut recevoir la même note que celui qui travaille beaucoup, ce qui est injuste et nuit au principe de la responsabilité individuelle. Les étudiants qui font le travail à la place des autres sont alors justifiés d'avoir du ressentiment à l'égard des resquilleurs et même à l'égard de l'enseignant qui, en apparence, semblerait cautionner et récompenser la paresse et l'irresponsabilité.

Un système d'autonotation (évaluation par les pairs) a été mis au point et expérimenté afin de permettre aux participants d'un travail d'équipe de rendre compte de la performance individuelle de chaque participant. Utilisant une échelle d'appréciation en neuf niveaux (de « excellent » à « pauvre »), les étudiants évaluent confidentiellement comment chacun aura assumé ses responsabilités dans l'équipe. Les étudiants sont avisés de n'évaluer que l'exercice des responsabilités individuelles et non pas les compétences ni la proportion de travail accompli par chacun dans l'ensemble de la tâche.

Mais la validité de ces évaluations par les pairs est parfois mise en doute. Certains craignent que des étudiants vont s'autoévaluer de façon indulgente, voire généreuse. Des équipes pourraient convenir de s'accorder des notes identiques, par collusion, afin

d'éviter tout conflit. Dans d'autres cas, des variables externes au travail de l'équipe (sexe, race, culture, etc.) pourraient peut-être biaiser les notes.

La recherche rapportée ici consistait à vérifier si ces craintes sont fondées. Cinquante-sept équipes ont été étudiées. La plainte la plus fréquente à propos du travail en équipe et des notes d'équipe porte sur la présence des profiteurs (*hitchhikers*) qui ne contribuent pas à l'équipe mais qui en reçoivent les bénéfices en termes de notes au bulletin. Mais lorsque les étudiants comprennent que ces profiteurs ne recevront pas la même note que ceux qui travaillent de façon responsable, ils sont moins enclins à craindre que le travail en équipe ne soit pas équitable.

Dans cette recherche, les étudiants ont eu la consigne d'évaluer leurs coéquipiers et eux-mêmes sur le critère de la citoyenneté d'équipe (*team citizenship*) et non pas sur les compétences académiques ni sur la proportion de travail accompli par chacun. Une pondération arithmétique permettait d'une part de bonifier la note des participants qui avaient travaillé au-delà du minimum requis et, d'autre part, de pénaliser les *hitchhikers* en les empêchant d'avoir une note favorable grâce au travail des autres.

Les principales observations de cette recherche sont que :

- les différences entre l'autoévaluation par chacun et l'évaluation reçue des collègues ne sont pas significatives;
- seulement deux des cinquante-sept équipes auraient fait preuve de collusion ou de complaisance en s'accordant tous une même note;
- l'autonotation (*peer rating*) et les notes aux examens sont fortement corrélées. Les étudiants qui ont obtenu de fortes évaluations de leurs pairs sur leur citoyenneté en équipe tendent à mieux réussir leurs cours que ceux qui ont obtenu des évaluations faibles de leurs coéquipiers;
- ceux qui arrivaient préparés à leur session de travail en équipe et qui contribuaient activement à la tâche commune ont de meilleurs résultats aux examens, quoique cette recherche ne démontre pas de relation causale entre ces deux variables.

Ces observations tendent à démontrer que certaines craintes à propos des faiblesses possibles du travail en équipe ne seraient pas fondées. Les chercheurs terminent en recommandant que, si l'on adopte cette méthode de régulation du travail en équipe par autonotation entre pairs, les étudiants doivent avoir eu l'occasion, au préalable, d'apprendre à se familiariser avec le processus, les critères et les grilles d'autonotation. Sur ce point, une autre recherche aurait suggéré, par exemple, que les critères d'autonotation entre pairs soient les quatre critères suivants : participation régulière aux sessions de travail de l'équipe; démonstration d'effort sincère à l'exécution de la tâche; contribution active ou sollicitation d'aide dans le groupe, au besoin; coopération active à l'effort du groupe. Il est suggéré de prendre un peu de temps en classe pour familiariser les étudiants à des simulations de situations de travaux d'équipe, de leur faire compléter des grilles de notation pour les membres fictifs de ces équipes, de discuter en classe les évaluations obtenues et d'arriver à des consensus sur des notations face à ces scénarios simulés.

-----

**KING, Paul E, BEHNKE, Ralph R.** «[Problems associated with evaluating student performance in groups](#)», *College Teaching*. Vol. 53, Issue 2, Spring 2005, p. 57. [Nécessite un [code personnel ProQuest](#) donné par le CDC]

Cette étude, relativement récente, est importante et semble incontournable pour toute recherche sur le sujet de la note dans le cadre des travaux en équipe. Comme plusieurs autres, les auteurs rappellent les avantages et les inconvénients du travail en équipe. Si le travail en équipe constitue un milieu d'apprentissage riche du point de vue de l'éducation à la responsabilité individuelle, plusieurs étudiants se plaignent du sentiment de perdre du contrôle sur leur travail lorsqu'ils doivent servir de tuteurs à des coéquipiers moins compétents. Les habiletés relationnelles (communication, leadership, négociation, résolution de problèmes) sont tellement nécessaires dans le travail en équipe que certains, qui n'auraient pas bien développé ces compétences, peuvent se sentir moins efficaces dans l'exécution du travail requis par l'enseignant (*low feelings of self-efficacy*) et sentir de l'antipathie pour le travail en équipe et pour le groupe. D'autres, qui n'ont pas de difficulté à travailler en équipe, pourraient être très réticents à ce que leur note soit tributaire du groupe ou, pire, qu'elle soit attribuée en partie par le groupe. Lorsque les enseignants donnent une seule note commune à toute l'équipe, divers problèmes surgissent, presque toujours associés à la question de l'équité. Une note commune est, en quelque sorte, une moyenne et elle ne prend pas en compte la notion statistique de dispersion. De plus, une note commune pose la question de sa validité et de sa fiabilité parce qu'elle risque d'augmenter l'erreur de mesure présente dans toute note. Enfin, l'enseignant est habituellement « aveugle » sur la dynamique interne des équipes et ne peut pas, de ce fait, contrôler les variables qui peuvent générer une inéquité réelle ou perçue. Les auteurs évoquent, d'ailleurs, les poursuites en justice qui sévissent aux États-Unis sur ce point.

Une approche intéressante consiste à demander aux coéquipiers de donner une note ou une portion de note au travail de l'équipe. Plusieurs formules ont été répertoriées dans la documentation. L'enseignant peut accorder une note commune à toute l'équipe et cette note serait modulée, modifiée, par une évaluation personnelle de chaque coéquipier. Dans une variante de ce thème, chaque étudiant est appelé à commenter, publiquement ou confidentiellement, la performance ou la contribution de ses coéquipiers et l'enseignant prend en compte cette évaluation étudiante dans son propre jugement du travail de chacun. Toutefois, toute formule de participation étudiante dans l'attribution de la note certificative peut être perçue comme un abandon, même partiel, de la responsabilité de l'enseignant à cet égard. Et, si une demande de révision de note était logée par un étudiant qui se sentirait lésé dans sa note, l'enseignant (ou le comité de révision de notes) ne pourrait pas être certain que la composante étudiante de la note aura été équitable et valable, l'enseignant étant absent des délibérations de l'équipe pendant son travail et pendant l'épisode d'autoévaluation par les étudiants. Les auteurs rappellent ici le danger de l'effet de halo par lequel les étudiants, s'ils manquent de formation en autoévaluation ou en interévaluation, peuvent se voir influencés par des variables qui sont étrangères aux compétences à évaluer. Enfin, les auteurs rappellent les risques de collusion entre étudiants sur l'attribution de leur portion de la note.

Selon King et Behnke, toute tentative d'attribuer des notes dans le cadre du travail en équipe constitue un « champ de mines » (*minefields*) qu'il vaut mieux éviter. Selon eux, quoi qu'on fasse, on aura des problèmes.

Le travail en équipe est un milieu riche et fertile à l'apprentissage de plusieurs compétences et habiletés. On peut s'en servir comme activité d'apprentissage et comme

activité d'évaluation formative, donnant lieu à une rétroaction efficace et pertinente. Mais l'évaluation sommative (ou certificative) devrait être faite sur la base de la démonstration individuelle et personnelle des compétences. Selon ces auteurs, toute activité d'apprentissage n'a pas à faire l'objet d'une note qui ira au bulletin (quoiqu'une note indicative puisse s'avérer « parlante » pour les étudiants). Ici, les auteurs font une distinction très nette entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, affirmant que le travail en équipe pourrait n'être évalué que du point de vue de l'évaluation formative. Ils rappellent que les habiletés apprises en travail en équipe ne doivent pas nécessairement toujours être évaluées pour être transférables.

Implicitement, les auteurs rappellent que l'enseignant doit être témoin des compétences individuelles pour pouvoir porter un jugement professionnel. Cela les amène à suggérer que ces compétences peuvent être mises en évidence de diverses façons. Par exemple, chaque étudiant participe à un exposé oral après le travail en équipe ou chaque étudiant met son nom sur sa propre portion du travail.

Plutôt que de permettre aux étudiants de participer à se donner une note, même partielle, pour un travail en équipe et, de là, compromettre la validité des notes au bulletin, les auteurs suggèrent qu'il peut être moins dommageable de se contenter, tout compte fait, d'attribuer une note unique à tous les coéquipiers.

Ces auteurs évoquent à plus d'une reprise que la pratique de permettre aux étudiants de participer à leur propre évaluation, dans le cadre de l'évaluation sommative, constitue un abandon des responsabilités institutionnelles et, dans bien des cas (c'est le cas au Québec dans le cadre des PIEA de plusieurs collèges), cela serait en contradiction avec les politiques locales en évaluation des apprentissages.

L'article se termine sur deux recommandations. D'abord, que toute pratique d'évaluation des travaux en équipe fasse l'objet de discussions et de consensus en département. Ensuite, que les pratiques d'évaluation des travaux en équipe soient clairement exposées aux étudiants et que ceux-ci aient l'occasion, en classe, de s'exercer à l'autoévaluation ou à l'interévaluation et à se familiariser avec les grilles, critères et consignes, avant de commencer un travail en équipe.

-----  
**MARTINAZZI, Robert.** [\*A team centered grading system based primarily on the team's performance\*](#), Johnston PA, University of Pittsburgh, Engineering Technology Division.

Dans le contexte spécifique de la formation en génie (technologie supérieure), cet enseignant décrit un processus d'évaluation des travaux en équipe pour lequel les étudiants sont consultés au début de la session. Ils sont libres de faire leurs travaux en équipe ou individuellement. Reconnaissant que les étudiants doivent être responsables de leurs apprentissages mais que le marché du travail valorise les habiletés inhérentes au travail en équipe, la formule proposée ici est de donner la même note à tous les coéquipiers afin de favoriser le développement d'attitudes de coopération par opposition à la compétition. Toutefois, les notes des travaux en équipe comptent pour les deux tiers

de la note finale alors que des notes accumulées au fil d'examens et de quiz individuels comptent pour le tiers de la note finale de chacun.

L'auteur reconnaît que sa formule de notation des travaux en équipe force les étudiants à la solidarité et que le destin de chacun, les plus forts comme les plus faibles, est lié.

---

**STEVENS, Margaret Carnes.** «[Making Groups Work](#)», *College Teaching*, Vol. 55, Issue 2, Spring 2007, p.88. [Nécessite un [code personnel ProQuest](#) donné par le CDC]

Dans ce petit texte de témoignage, cette enseignante décrit comment, dans sa pratique de salle de classe, elle répond à l'inquiétude des étudiants qui se demandent si tous les coéquipiers ont fait des contributions équivalentes dans le travail d'équipe. Mme Stevens reconnaît, à l'instar de King et Behnke (2005), qu'il y a plusieurs façons de donner des notes au travail d'équipe. Dans sa pratique, elle donne une note d'équipe (la même note à tous les coéquipiers) portant habituellement sur 75 % de la note globale. Puis, elle demande aux étudiants de s'évaluer les uns les autres pour le reste de la note. Sur trois critères (la communication entre eux ; la contribution de chacun ; la participation globale de chacun au travail de l'équipe et à la présentation du travail), les étudiants doivent donner une note et commenter le travail de leurs coéquipiers en justifiant leur note. Ici, la pratique de cette enseignante a quelque chose d'original et de particulièrement intéressant.

Il y a toujours des étudiants qui ont le sentiment qu'ils ont fait tout le travail et que certains ont fait très peu pour l'équipe. Mais il y a aussi des situations où un ou deux étudiants auraient dominé le groupe et auraient empêché les autres de contribuer au travail, notamment en contrôlant ce qui se passe dans l'équipe. Elle veut donc donner la possibilité d'exprimer un jugement sur ceux qui n'en font pas assez de même que sur ceux qui en font trop. C'est pourquoi cette enseignante a choisi de fournir à ses étudiants, pour chacun des trois critères, une échelle de mesure de type divergente. Sur une échelle de neuf (9) niveaux, l'échelle se lit, de gauche à droite, comme suit : 1 (pas assez) - 2 - 3 - 4 - 5 (juste assez) - 4 - 3 - 2 - 1 (trop).

Ainsi, chacun peut exprimer une opinion à propos de coéquipiers qui en auraient fait trop ou qui n'en auraient pas fait assez. De là, elle calcule une moyenne des jugements exprimés et incorpore cette moyenne au calcul de la note du travail en équipe.

---

**CHENG, Winnie, WARREN, Martin.** «[Making a Difference: Using peers to assess individual students' contributions to a group project](#)», *Teaching in Higher Education*, Vol. 5, Issue 2, April 2000, p. 243-255. [Nécessite un [code personnel ProQuest](#) donné par le CDC]

Dans le cadre d'un cours d'anglais langue seconde, ces auteurs font une étude de l'impact, sur les notes finales, d'un mécanisme d'attribution de notes individuelles à un travail en équipe. Ce mécanisme mathématique consiste à établir un facteur de

pondération individuelle et à l'appliquer à une note globale issue de l'évaluation d'un travail d'équipe afin de calculer, pour chaque étudiant de l'équipe, une note individuelle. Comme plusieurs autres textes sur cette question, le scénario proposé est le suivant. L'enseignant attribue une note globale à un travail d'équipe. En même temps, les étudiants sont appelés à évaluer leurs coéquipiers du point de vue de leur effort ou de leur contribution au travail de l'équipe. Ils reçoivent une grille sur laquelle ils vont évaluer, sur une échelle à cinq niveaux, la contribution de leurs coéquipiers sur les critères suivants : la préparation au séminaire, la préparation à la présentation orale, la préparation et l'écriture du rapport sur le projet de l'équipe.

De ces évaluations provenant de tous les membres d'une équipe, une cote moyenne est calculée pour l'ensemble de l'équipe et une cote individuelle est calculée pour chacun des membres de l'équipe. La cote individuelle est alors divisée par la cote de l'équipe et cela donne, dans cette recherche, un facteur de pondération individuelle. C'est ce facteur que l'enseignant applique à la note du groupe afin d'obtenir, pour chaque coéquipier, une note individuelle. Puisqu'il s'agit d'une recherche universitaire américaine, les notes sont, ultimement, transposées en lettres. Mais elles sont calculées d'abord sur cent, comme au collégial québécois. Les calculs sur cent points, issus de la pondération de la note d'équipe par le facteur de pondération individuelle, font que 39 % des étudiants ont eu une note à la hausse alors que 55 % ont eu une note à la baisse. Dans tous les cas, les variations sont légères, mais un des 53 étudiants a obtenu une note d'échec alors que ses coéquipiers ont eu une note de réussite.

Les auteurs concluent que cette méthode est équitable et permet de refléter la contribution de chacun des coéquipiers dans un travail d'équipe.

Les auteurs rappellent qu'il est important que les critères d'évaluation qui serviront tant à l'évaluation par l'enseignant qu'à l'évaluation par les coéquipiers doivent avoir fait l'objet d'une discussion et d'un consensus entre les enseignants d'un département. De plus, comme d'autres, ils insistent sur la nécessité de donner aux étudiants l'opportunité d'apprendre à s'autoévaluer et à s'interévaluer. Dans cette recherche, les auteurs ont consacré du temps en classe pour discuter avec les étudiants de la notion d'évaluation par les pairs, des procédures d'évaluation, des critères d'évaluation, de la grille d'évaluation. De plus, ils ont tenu des exercices de pratique, en classe, avec ces outils et procédures afin que les étudiants se « fassent la main » et puissent poser toute question de clarification à l'enseignant.

---

## Conclusion

Presque toute la documentation anglophone fait état de formules d'évaluation par les pairs, formules par lesquelles les étudiants contribuent à moduler la note que l'enseignant donne à l'ensemble du travail d'équipe. Ces formules sont destinées à prendre en compte l'inquiétude, omniprésente dans toute la documentation, à l'effet que les étudiants comme les enseignants sont conscients de la présence possible de

profiteurs dans le travail en équipe, au détriment des étudiants intéressés, motivés et travaillants.

En même temps, la documentation francophone nous rappelle que chaque étudiant doit être responsable de ses propres apprentissages et que la note qui sera versée à son bulletin doit refléter ses compétences. S'il est question des responsabilités des étudiants, il est aussi question des responsabilités des enseignants dans leur attribution d'une note qui doit symboliser la compétence et rien d'autre. On remarque que certains auteurs anglophones rappellent que l'évaluation du travail en équipe est source de problèmes incontournables justement parce que l'enseignant n'est habituellement pas présent pendant le processus de travail en équipe et ne peut donc pas porter de jugement sur la qualité du travail de chacun des coéquipiers. Quelles que soient les formules, certains auteurs nous disent que l'attribution de notes dans le cadre d'un travail en équipe est toujours source de problèmes et de complications.

La conclusion qu'on peut en tirer, à l'instar de King et Behnke (2005), est qu'on peut utiliser le travail en équipe à titre d'exercice, d'activité d'apprentissage, d'évaluation formative. Mais lorsque vient le temps d'attester la compétence dans le cadre de l'évaluation certificative, il vaut mieux s'en tenir à des modalités d'évaluation individuelle des compétences des étudiants. Le jugement professionnel que l'enseignant porte sur les apprentissages des étudiants doit porter sur chacun des étudiants, individuellement.

~ ~ ~

## Faites votre propre veille : Pour se maintenir à jour sur le sujet

Nous vous recommandons la bibliographie suivante, disponible directement dans le catalogue Web du CDC, sur le thème «**Évaluation de travaux d'équipe**».

Accédez au catalogue en ligne du CDC: <http://catalogue.cdc.qc.ca> , Cliquez sur «**Commencer la recherche**» cliquez sur «**Suggestions**» puis sur l'icône «Évaluation de travaux d'équipe».



Évaluation de  
travaux d'équipe

Cette bibliographie, tiré de la collection du CDC, est mise à jour continuellement!