

Projet en grand groupe au travers de l'étude d'une petite région agricole : quelles compétences attendues, quelles évaluations mettre en place ?

Guillemette Garry¹,

¹ UniLaSalle, Rouen, France, CS 40118 - 3 rue du Tronquet -76134 Mont Saint Aignan Cedex,
guillemette.garry@unilasalle.fr

Olivier Perrin²,

² UniLaSalle, Rouen, France, CS 40118 - 3 rue du Tronquet -76134 Mont Saint Aignan Cedex,
olivier.perrin@unilasalle.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Cette communication s'intéresse à un travail en grand groupe, d'environ une vingtaine d'étudiants, nommé « étude territoriale ». Il a pour objectif d'une part de comprendre, d'analyser et appréhender la place de l'agro-alimentaire, de l'agriculture et de l'agriculteur dans une Petite Région Agricole (PRA). D'autre part, il a pour but de faire travailler les étudiants via un mode pédagogique d'apprentissage par projet (APP). En effet, dans l'ensemble de leur cursus, les étudiants ont plusieurs occasions de travailler en petits groupes, mais plus rarement en grand groupe, situation qui simule plus les conditions d'une gestion de projet dans un cadre professionnel. Les rendus pédagogiques pour les groupes sont, dans un premier temps, la réalisation d'un rapport bibliographique sur la petite région agricole (PRA) choisie. Puis, dans un second temps, et à la suite d'une étude de terrain d'une semaine au sein de la PRA étudiée, la constitution d'une page web et d'une restitution orale montrant l'analyse des données recueillies sur le terrain mais également la manière dont le groupe s'est organisé pour gérer le projet. L'évaluation prend en compte le fond et la forme des rendus écrits et oraux mais aussi la capacité du groupe à gérer le projet dans sa globalité. Cette communication a pour objectif de présenter les modalités pédagogiques que les enseignants ont mis en place pour suivre la gestion de projet du groupe et les modes d'évaluation de la gestion de projet. Cet article analyse également cette expérience pédagogique en termes de compétences acquises par les étudiants, au regard d'une enquête qui leur a été soumise. Les résultats montrent une forte satisfaction des étudiants quant au mode pédagogique utilisé et aux compétences en gestion de projet acquises. 80% des étudiants citent les compétences en communication orale, 78% en gestion d'un groupe. Le mode d'évaluation du projet est plus sujet à controverse. Enfin, les perspectives d'évolution du dispositif pédagogique seront présentées.

SUMMARY

This work in big groups of about twenty students has for objective on one hand to understand, to analyze and arrest the place of the food-processing industry, the agriculture and the farmer to the level of a small French agricultural

region. From other parts, it aims to make the students work in a mode of educational project management. In fact, throughout their curricula, students have several opportunities to work in small groups, but more rarely in large groups, a situation that more simulates the conditions of project management in a professional setting. The pedagogical renderings for the groups are, initially, the production of a bibliographic report on the small agricultural region chosen. Then, in a second step, and following a one-week field study within the small agricultural region studied, the creation of a web page and an oral restitution showing the analysis of the data collected in the field but also the way the group organized itself to manage the project. The evaluation takes into account the substance and form of the written and oral renditions, but also the group's ability to manage the project as a whole.

The aim of this communication is to show the teaching methods that teachers have put in place to monitor the group's project management (particularly tutorial session), the methods of evaluating project management and to analyze this teaching experience in terms of the skills acquired by students in a survey submitted to them. The results show that the overall level of student satisfaction with this study is very satisfactory as well as their satisfaction with the project management skills they consider to have acquired. 80 % of the students quote the skills in oral communication, 78 % in group management. The mode of evaluation of the project is more subject to controversy. Finally, the prospects for the development of the educational system will be presented.

MOTS-CLES

Démarche pédagogique, pédagogie, gestion de projet, évaluation, grand groupe

KEY WORDS

Educational approach, pedagogy, project, evaluation, large groupe

1. Introduction

1.1. Objectif global : un apprentissage par projet pédagogique

Dans l'ensemble de leur cursus, les étudiants dans le cadre académique ont plusieurs occasions de travailler en petits groupes (inférieur à 5 étudiants), mais plus rarement en grand groupe (supérieur à 20 étudiants), situation qui simule plus les conditions d'une gestion de projet dans un cadre professionnel. Le projet en éducation dont il est question est celui défini par Boutinet (2005) comme le projet pédagogique, projet qui intervient dans la relation entre les enseignants et les élèves, dans le cadre académique.

Comme le stipule Philippe Perrenoud (1998), un apprentissage par projet pédagogique :

- Est une entreprise collective gérée par le groupe-classe
- S'oriente vers une production concrète
- Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts

Projet en grand groupe : quelles compétences, quelles évaluations attendues ?

- Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)
- Favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

1.2. Objectif spécifique : l'étude d'un territoire

L'exercice pédagogique présenté dans cette communication consiste à analyser et appréhender la place de l'agro-alimentaire, de l'agriculture et de l'agriculteur dans une Petite Région Agricole (PRA) française. Elle suppose d'analyser le rôle joué par l'agriculteur dans le tissu local (économique et social), d'observer les interactions et les enjeux entre protection de l'environnement et agriculture et d'identifier la plus-value apportée par la labellisation des productions agricoles et alimentaires. Cette étude se réalise sur une année académique entière, en groupe de 20 à 25 étudiants, correspondant aux découpages d'une promotion en quarts de promotion répartis en 5 sous-groupes thématiques : Contexte historique et géographique, Contexte économique, Contexte des productions agricoles, Contexte environnemental, Contexte agroalimentaire et labels.

1.3. Intérêt de la présente communication

Aussi, nous nous sommes intéressés plus particulièrement dans cette communication à l'intérêt pédagogique de ce dispositif sur les compétences acquises et les modes d'évaluation mis en place pour les évaluer. Nous cherchons à montrer que les méthodes d'apprentissage par projet sont un moyen pour les élèves d'appréhender la manière de résoudre les problèmes professionnels complexes auxquels ils seront confrontés et d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour y faire face, comme le stipule Reverdy (2013). Ce travail a pour objectif de présenter les modalités pédagogiques que les enseignants ont mises en place pour suivre la gestion de projet du groupe (séances tuteurées notamment), les modes d'évaluation de la gestion de projet et l'analyse de cette expérience pédagogique en termes de compétences acquises par les étudiants au regard notamment d'une enquête qui leur a été soumise. Ces travaux ont dans un premier temps été présentés lors d'un colloque en pédagogie interne au groupe UniLaSalle en 2018 organisé par la Cellule d'Appui Pédagogique (service de développement et d'accompagnement pédagogique de l'école). Les questions qui ont été soulevées lors de ce colloque nous ont amenées à faire évoluer nos modes d'évaluation car, comme le confirme Catherine Reverdy (2013), l'apprentissage par projet pose beaucoup de problèmes d'évaluation puisqu'il n'entre pas dans le cadre de l'évaluation classique, les élèves n'apprenant pas tous la même chose au même moment. La seule évaluation du produit final ne suffit pas pour ce type d'apprentissage puisque la présentation peut refléter le seul travail du groupe et ne pas prendre en compte le travail réel de chaque élève.

2. Description du dispositif pédagogique

2.1. Choix des territoires étudiés et constitution des groupes et sous-groupes étudiants

Cette Etude Territoriale (ET) est réalisée avec des 2^{èmes} années de formation ingénieurs en agriculture et agro-alimentaire sur le campus UniLaSalle de Rouen (formation post-bac en 5 ans). L'ET se traduit par une vingtaine d'heures encadrées sur le premier semestre, puis une trentaine sur le second semestre.

Après une présentation de l'ET en séance plénière aux étudiants ainsi que ses modalités de fonctionnement et d'évaluation, les étudiants sont répartis par groupe de 20 à 25. La composition des groupes est imposée. Ils ont environ 15 jours pour choisir la Petite Région Agricole (PRA) de leur choix au sein des régions Normandie, Picardie et Ile de France). Ensuite, au sein du groupe, les étudiants doivent se regrouper selon les 5 sous-groupes thématiques au choix (5 thématiques). Les sous-groupes doivent être équilibrés en genre et interculturelité.

2.2. Rendus académiques

Sur un plan académique, lors du premier semestre, les étudiants doivent réaliser un rapport bibliographique commun à l'ensemble du groupe. Ce rapport constitue un état de l'art des connaissances sur la PRA choisie et aboutit à la formulation d'une problématique. Cette problématique sera le fil rouge pour la période de terrain.

Puis, au second semestre, et à la suite de l'étude de terrain d'une semaine, ils doivent présenter le bilan de l'analyse de la PRA, à travers deux exercices. Le premier est une présentation orale d'une heure (jeu de rôle, présentation théâtralisée, et.). Le second est une présentation écrite sous la forme d'un site internet présentant l'analyse des données recueillies sur le terrain mais également la manière dont le groupe s'est organisé pour gérer l'intégralité du projet.

2.3. Encadrement des groupes par des tuteurs académiques

En ce qui concerne l'encadrement pédagogique des étudiants lors de l'étude territoriale, elle se réalise comme suit. Chaque groupe se voit attribué deux tuteurs, complémentaires dans leur discipline d'expertise. Des "séances tuteurs" réunissent les étudiants et leurs tuteurs (une fois par mois, durant 1 à 2 heures). Une semaine avant chaque séance, les étudiants reçoivent un courriel leur rappelant ce que leurs tuteurs attendent d'eux. Ces attentes sont évolutives d'une séance à l'autre, comme le montre les exemples suivants :

- Exemple de la séance tuteur N°1 (décembre) : il est demandé de présenter à l'oral aux tuteurs les raisons de leur choix de PRA. Puis, chaque sous-groupe doit exposer les sous-thèmes qu'il compte développer. Enfin, chaque sous-groupe doit lister les différentes sources bibliographiques repérées pour trouver les informations dont ils auront besoin pour le rapport bibliographique.
- Exemple de la séance tuteur N°2 (janvier) : il est demandé de présenter par sous-groupe thématique l'état d'avancement des recherches bibliographiques et l'identification des problématiques qui s'en dégagent.
- Exemple à la séance tuteur N°3 : il leur est demandé de préciser quelles informations ils comptent collecter sur le terrain pour répondre à leur problématique et quels types d'acteurs ils comptent rencontrer.

Projet en grand groupe : quelles compétences, quelles évaluations attendues ?

Une "séance-expert" est également organisée avant la période de terrain. Il s'agit d'une rencontre non par groupe de PRA mais par sous-groupe thématique, avec des experts des champs disciplinaires suivants : 1. l'économie, 2. l'environnement, 3. la production agricole, 4. les produits labellisés, 5. la géographie et la sociologie agricole.

2.4. Modes d'évaluation utilisés

Au premier semestre, le rapport bibliographique compte pour 70% de la note, la gestion de projet pour 30% de la note.

Au second semestre :

- la création d'un site web : 35 % de la note
- La présentation orale : 35 % de la note
- La gestion de projet par les étudiants : 30 % de la note.

A chaque séance, une appréciation des tuteurs est reportée sur une grille de notation pour la prestation de chaque étudiant et leur comportement lors de la séance (par des « plus » ou des « moins »). Ces « plus » et ces « moins » sont ensuite comptabilisés en fin de semestre pour calculer la note de gestion de projet individualisée mais ce n'est pas le seul critère d'appréciation.

Les étudiants à chaque semestre vont s'autoévaluer de manière croisée : chaque étudiant met une note d'investissement dans le projet aux autres membres de son groupe, note de 0 à 20 (via une enquête anonyme envoyée et retournée par mail au responsable du module). Les grilles d'évaluation sont envoyées aux étudiants par mail et les étudiants ne sont pas destinataires des réponses.

Les rapports écrits, grand oral et site web sont notés par les tuteurs et le responsable du module harmonise les notes si nécessaire.

2.5. Auto-évaluation croisée entre étudiants

Afin de récompenser les étudiants les plus impliqués relativement aux moins investis, un système d'autoévaluation croisée a été utilisé en fin d'année académique (cf. Figure 1). Il suppose que chaque étudiant évalue le niveau d'implication individuelle de chaque membre de son groupe (lui y compris), en attribuant une note sur 10 points à chacun. Ce système d'auto-évaluation croisée a permis une plus grande responsabilisation individuelle des étudiants. Comme le précisent Pillonel et Roullier (2018), faire appel à l'auto-évaluation permet de développer l'autonomie de l'apprenant. Ce système d'autoévaluation est toutefois perfectible car il était trop peu explicite pour les étudiants. Nous n'avions pas précisé ce que signifiaient les différents gradients de notes. En choisissant un système d'autoévaluation basé sur des points bonus à attribuer à quelques étudiants particulièrement investis, les étudiants seraient peut-être moins réticents à noter leurs camarades.

Dans la mise en œuvre de cette autoévaluation croisée, deux catégories d'étudiants se sont distinguées :

- ceux qui mettent la note de 20 /20 à tous les étudiants (environ la moitié de la promotion)

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

- et ceux qui jouent le jeu de l'auto-évaluation croisée en attribuant des notes différenciées selon ce qu'ils estiment être la contribution de chacun.

Dans cette deuxième catégorie on compte les étudiants qui estiment avoir travaillé plus que les autres et veulent que leur travail individuel soit récompensé ou bien, plus rare, ceux qui considèrent qu'ils se sont moins investis que leurs collègues. Ce système est soit plébiscité et réclamé par les étudiants qui s'investissent, soit décrié par ceux qui considèrent que cette méthode d'évaluation est susceptible de détériorer l'ambiance de travail.

Certains étudiants peuvent mettre aussi des mauvaises notes à leurs camarades. Lorsqu'une note d'autoévaluation croisée semble incohérente relativement aux autres notes distribuées par le reste du groupe, celle-ci est supprimée (cas rarissime cependant).

Nous avons décidé de ne tenir compte que des notes d'étudiants qui avaient mis des notes différenciées aux membres du groupe puisque ceux-ci étaient cohérents et correspondaient aussi au ressenti des tuteurs lors des séances-tuteur.

2.6. Complémentarité du dispositif avec le programme académique

Cet exercice pédagogique est également outil de collaboration et d'interdisciplinarité car il fait la synthèse de compétences acquises lors des deux premières années du cursus ingénieur en agronomie et agroindustrie. En effet, l'étude territoriale se met en place suite à un enseignement appelé recherches documentaires et bibliographiques, où les étudiants apprennent à rechercher des documents, de l'information statistique. Ils y apprennent à rédiger un rapport bibliographique. Aussi, lors d'un module de communication positionné en parallèle de l'étude territoriale, l'enseignant utilise l'étude territoriale comme objet de travail .

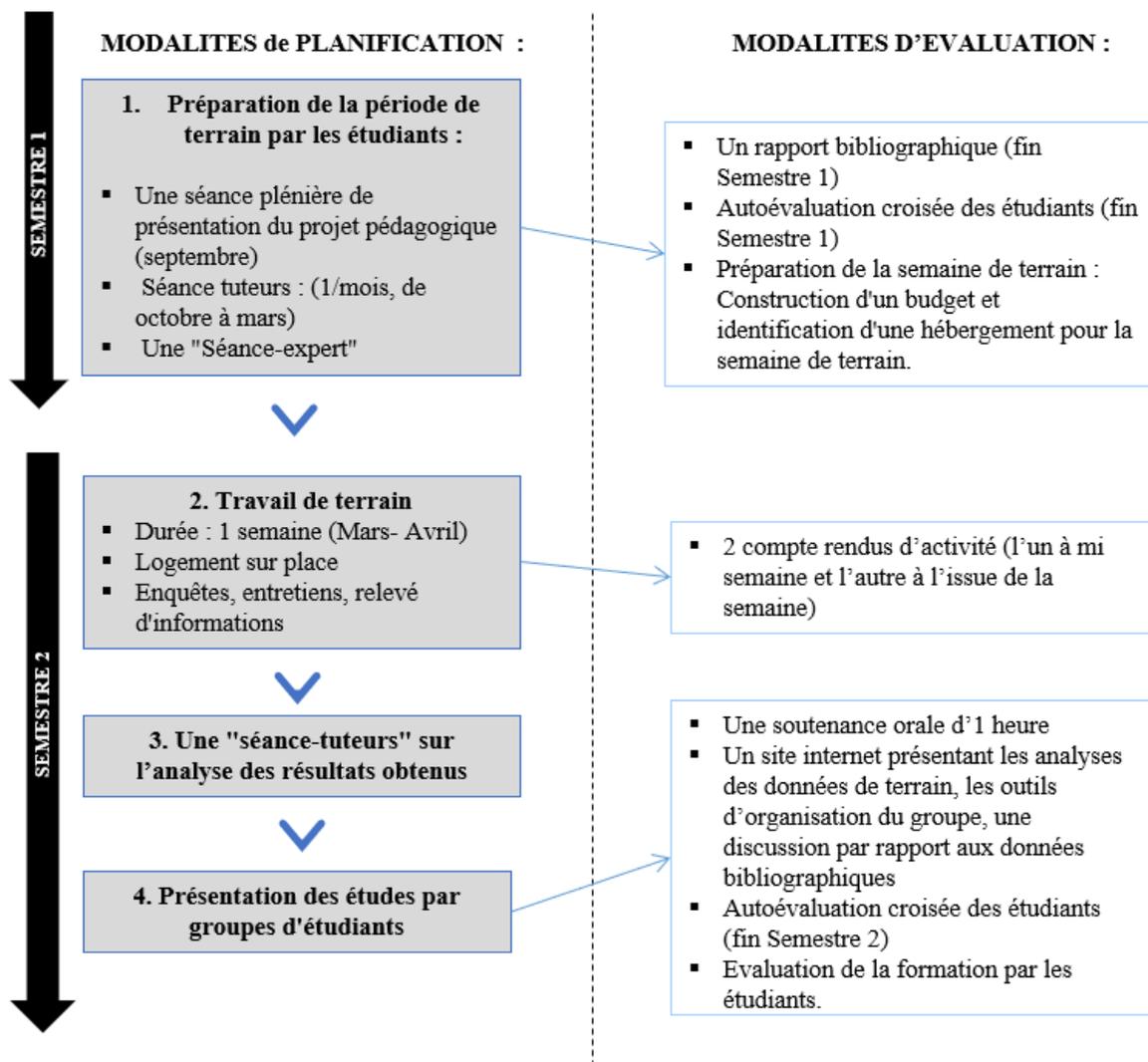


Figure 1 : Modalités de planification et d'évaluation

3. Evaluation du dispositif pédagogique et interprétation

3.1. Modalités de l'évaluation du dispositif

L'Évaluation de l'enseignement et des compétences acquises par les étudiants a été appréciée par une enquête menée en 2018 . Cette enquête a été soumise aux étudiants pour avoir leur ressenti sur les compétences en gestion de projet qu'ils ont développés à l'issue des deux semestres de formation.

Les questions et réponses sont présentées en figures 2 et 3.

L'échelle de Lickert utilisée en Figure 2, associée à une échelle allant de 0 à 5, le ressenti des étudiants sur diverses caractéristiques du dispositif pédagogique :

- 0: insatisfaisant

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

- 1 : peu satisfaisant,
- 2 : moyennement satisfaisant
- 3: satisfaisant
- 4: très satisfaisant
- 5 : excellent)

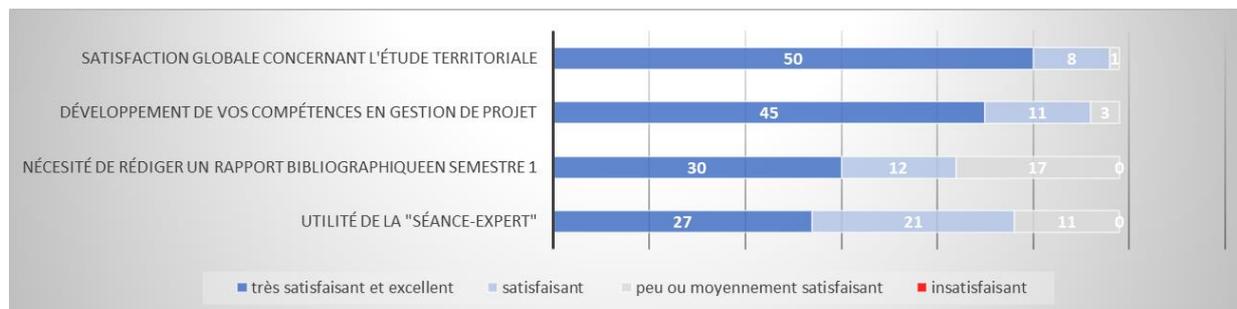


Figure 2 : Ressentis exprimés par les étudiants

3.2. Compétences développées

Un focus a été réalisé sur les compétences en gestion de projet développées. citez les compétences en gestion de projet développées d'après vous pendant l'étude territoriale parmi la communication orale, écrite, la gestion du temps, la gestion d'un budget, la gestion d'un groupe (Plusieurs choix possibles)

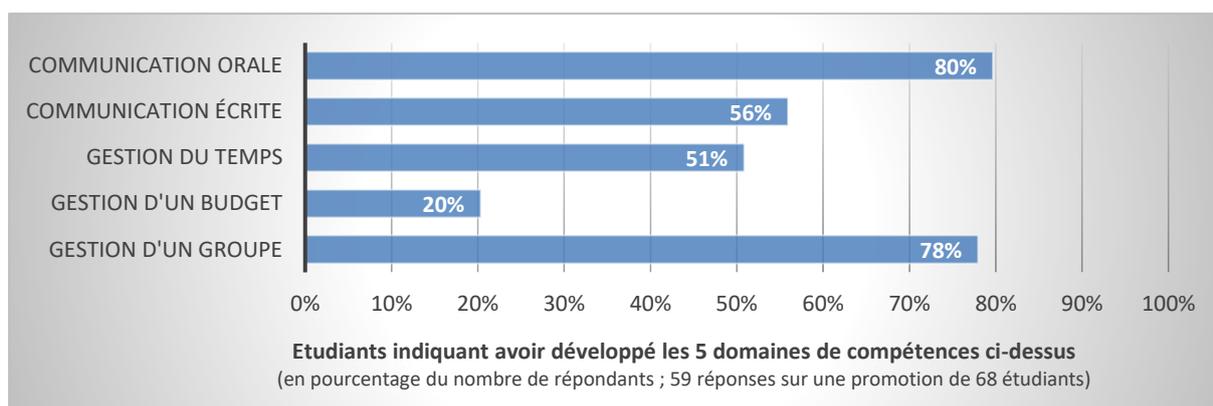


Figure 3 : compétences développées par les étudiants

Une compétence n'a pas été mentionnée car non proposée aux étudiants dans l'enquête mais elle est certainement non négligeable : c'est l'autonomie de groupe. Se risquer à laisser les étudiants prendre des initiatives en particulier sur le choix du logement, la gestion d'un budget, ou les actions qu'ils vont mener pendant la phase de terrain doit permettre un cheminement progressif vers l'autonomie.

Projet en grand groupe : quelles compétences, quelles évaluations attendues ?

Les compétences en communication orale que les étudiants considèrent avoir les plus développées ne sont pas nécessairement celles qu'il leur a fallu déployer pour l'oral de restitution du projet, mais plutôt celles nécessaires pour effectuer les enquêtes auprès des différents interlocuteurs de la PRA (appels téléphoniques, capacité de persuasion, capacité à se faire comprendre d'un public varié : agriculteurs, consommateurs, conseillers et experts techniques, élus, dirigeants d'entreprises...) Leur ressenti d'avoir développé des compétences en gestion de groupe atteste aussi de la difficulté de l'exercice de gestion de projet en grand groupe. Les tuteurs peuvent observer des conflits entre étudiants tout au long du projet et particulièrement au moment des rendus pédagogiques qui sont le plus souvent liés au sentiment d'implication différent des membres du groupe mais qui peut évoluer selon les différentes missions proposées. Certains se révèlent plus actifs pendant la période de terrain alors qu'ils s'étaient montrés peu actifs lors du travail de production du rapport bibliographique. Rares sont les cas, où les étudiants ne s'impliquent pas du tout dans le projet. Les conflits naissent aussi des différences de perception entre étudiants du niveau de qualité requis pour les livrables. Dans ce genre de projet, les leaders de groupe se révèlent ainsi que les communicants, les gestionnaires du budget et du temps, mais aussi ceux qui présentent des difficultés à travailler ou s'intégrer au groupe. Généralement, les tuteurs finissent toujours par savoir ceux qui ne s'investissent pas car les autres étudiants finissent par leur dire.

4. Perspectives d'évolution du dispositif pédagogique

L'exercice en grand groupe présenté ici est l'une des colonnes vertébrales de la 2^{ème} année de formation ingénieur sur le Campus de Rouen UniLaSalle. Toutefois, des perspectives d'évolution de ce dispositif sont envisageables. Elles sont présentées ci-dessous, en guise de conclusion.

Renforcer l'intégration de cet exercice au sein d'un parcours de formation pluridisciplinaire. Par exemple, les enseignements relatifs à la construction de questionnaires d'enquêtes et l'analyse statistique de celles-ci pourraient être associés à cet exercice.

Intégrer à l'exercice des attentes particulières d'acteurs du territoire. En effet, nombre de collectivités territoriales, institutions et entreprises, etc. seraient intéressées par les retours de ces enquêtes. Elles le seraient encore plus si ces enquêtes épousaient plus exactement des problématiques d'intérêt fort pour ces institutions. Cet exercice étudiant pourrait alors être un moyen d'accompagner l'effort de réflexion de ces institutions. Aussi, une "commande" passée par une institution, à un groupe d'étudiants, donne un objectif plus professionnalisant et moins académique à ce dernier, un facteur indéniable de motivation supplémentaire pour l'apprenant. Si ces "commandes" sont fréquemment mises en œuvre sur les dernières années de formation, elles le sont moins sur les premières années.

Valoriser scientifiquement les travaux étudiants. Les enseignants chercheurs pourraient également tirer profit des résultats d'enquêtes réalisées par les étudiants. Certaines années, les étudiants peuvent interroger jusqu'à 120 exploitants agricoles d'une PRA et autant de consommateurs. Une mise en valeur académique de leurs résultats ne peut être qu'un facteur supplémentaire de motivation pour les étudiants comme pour les tuteurs.

Mieux valoriser la communication réalisée par UniLaSalle autour de cette activité étudiante. Lors des périodes de terrain, les étudiants sont fréquemment sollicités par les journaux locaux, très friands de ce type d'événements. C'est alors l'occasion pour UniLaSalle de faire connaître ses formations et les formations d'ingénieur en général, via un vecteur de communication rarement utilisé. Cette communication pourrait débiter en amont même des périodes de terrain, par la rédaction par les étudiants d'une note de presse qui serait adressée aux médias locaux et régionaux concernés. Cela permettrait également aux étudiants de travailler leur capacité à adapter leurs discours à la typologie du public visé. En effet, les interactions avec des publics généralistes (presse par exemple) et des publics experts doivent être distincts, sur le fond comme sur la forme.

Présenter les formations UniLaSalle à d'éventuels futurs étudiants. Toujours dans un objectif de communication, cette activité étudiante peut être valorisée pour accroître la communication d'UniLaSalle auprès de lycéens, susceptibles d'intégrer nos formations. Ainsi, il pourrait être demandé aux étudiants d'explorer un champ d'analyse supplémentaire : recueillir les avis de jeunes publics au sein de la PRA étudiée, en sollicitant des lycéens pour les interroger.

Faire collaborer différentes promotions. Pour l'heure, seuls les étudiants de 2ème année sont impliqués au cours de leurs 2 semestres. Il serait envisageable d'impliquer également les étudiants de 4ème année dans le cadre d'un cours de management, dont certaines compétences visées pourraient être utiles à l'encadrement de groupe d'étudiants de 2ème année. Les étudiants de 4ème année auraient ainsi pour mission d'orienter et d'organiser le travail des étudiants de 2ème année, dans la phase préparatoire de la mission.

5. Conclusion

En conclusion, cet exercice pédagogique par projet est porteur de nombreux apprentissages, en construisant le savoir des apprenants dans une perspective collective mais aussi individuelle. En les mettant en situation de travail en équipe, ils développent leur prise de responsabilité et d'autonomie mais aussi des compétences en relations humaines si importantes en situation professionnelle. C'est également un exercice pédagogique qui permet de nombreuses collaborations avec des champs disciplinaires divers et variés en plus des disciplines agronomiques et agro-alimentaires citées : communication, gestion de projet, enseignement en technologie de l'information et de la communication, statistique, etc.

Références bibliographiques

- Reverdy C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, 186, 46-54.
- Slavin R. (2010). L'apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ?, in CERI, Comment apprend-t-on ? La recherche au service de la pratique. *OCDE*, 2010, 171-189.
- Boutinet J. P. (2005). Anthropologie du projet. *Presses universitaires de France*, 2005.
- Pillonel M. et Rouiller J. (2018). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Les cahiers pédagogiques*, 393.

Projet en grand groupe : quelles compétences, quelles évaluations attendues ?

Perrenoud P. (1998). Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche par projet. Université de Genève, en ligne.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html#begin
consulté le 28/12/2018